



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
**Ano 2015**

**Susana Paula  
Pereira Tavares**

**A disciplina de Espanhol como espaço de  
abertura às Línguas de Espanha**





**Susana Paula  
Pereira Tavares**

**A disciplina de Espanhol como espaço de  
abertura às Línguas de Espanha**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.





Aos meus pais



**o júri**

presidente

Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho  
professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
professora associada c/ agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



## **agradecimentos**

À Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, e pela disponibilidade sempre revelada.

À Doutora María Jesús Fuente, pelo acolhimento e disponibilidade demonstrada aquando do debate de propostas didáticas no âmbito do ensino do espanhol.

Aos alunos do 10.ºC e 11.ºB/E da Escola Secundária Homem Cristo que com tanto entusiasmo colaboraram em todas as atividades propostas ao longo do ano letivo e sem os quais este projeto não teria sido possível realizar;

Às professoras Catarina Fernandes e Natty Ferreira pelo acolhimento, cedência das suas turmas, amizade e crítica construtiva das propostas didáticas a implementar no seu território didático.

Ao meu colega e amigo Mário Cruz, pela excelente relação pessoal que temos vindo a cultivar há mais de uma década e pela força, motivação e ritmo de trabalho com que tanto me coaduno;

A todos os meus familiares, namorado e amigos, pelo apoio incondicional que me deram, em especial aos meus pais que sempre me incentivaram a lutar pelas causas em que eu acreditava.



**palavras-chave**

Competência Plurilingue, Diversidade Linguística, Línguas de Espanha, Representações sociais

**resumo**

Esta investigação visa tomar como ponto de partida a diversidade de línguas faladas em Espanha e que coabitam em muitas das comunidades autónomas (Siguán, 2001) contribuindo, desta forma, para a riqueza em termos linguísticos e culturais da Península Ibérica em geral e de Espanha em particular. Com este projeto é nossa intenção contribuir para a implementação de práticas educativas que promovam, na sala de aula de espanhol como língua estrangeira no ensino secundário português, a (re)construção das representações dos alunos face às línguas românicas faladas em Espanha como línguas oficiais, através do desenvolvimento da competência plurilingue (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010).

Neste estudo pretendemos, através de uma metodologia de índole qualitativa, analisar as representações dos alunos de espanhol iniciação do ensino secundário em Portugal face às línguas oficiais faladas em Espanha e à sua competência plurilingue, recorrendo a inquéritos por questionário. Visa-se, para além disso, evidenciar uma mostra de possíveis práticas didático-pedagógicas e materiais que possibilitem um trabalho sistemático e pró-ativo no âmbito da (re)construção das representações sobre as línguas oficiais faladas em Espanha, que promovam o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos e que sejam potenciadoras de cidadãos conscientes do mundo que os rodeia (Gadotti, 2003). Para tal, serão criados e implementados materiais físicos e digitais com alunos do 10.º e 11.º ano de escolaridade, a frequentar a disciplina de espanhol iniciação, num agrupamento de escolas da região de Aveiro.

Os resultados mostram que práticas e materiais desta natureza podem favorecer a (re)construção das representações dos alunos, fomentando o desenvolvimento da sua competência plurilingue.





**keywords**

Languages of Spain, Linguistic Diversity, Plurilingual competence, Social representations

**abstract**

This research aims to take as its starting point the diversity of languages spoken in Spain in many of the its Autonomous Communities (Siguan, 2001) thus contributing to the wealth in linguistic and cultural terms of the Iberian Peninsula in general and Spain in particular. With this project we aim to contribute to the implementation of educational practices that promote, in Spanish classroom as a foreign language in the Portuguese secondary education, the (re)construction of the representations of students about romance languages spoken in Spain as official languages by developing their plurilingual competences (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010).

The goal of this study is, through a qualitative nature methodology, to analyze the representations of the Spanish secondary students in Portugal related to the official languages spoken in Spain and its plurilingual competence, using questionnaire surveys. The purpose is to highlight a display of possible good didactic and pedagogical practices and materials in order to work systematically and in a proactive way within the (re)construction of representations of the official languages spoken in Spain that promote development of plurilingual competence of students and enhance them as truly conscious citizens of the world (Gadotti, 2003). There will be developed and implemented physical and digital materials to students of 10th and 11th grade, who attend the course of Spanish initiation, in a school from Aveiro.

The results show that practices and materials of this nature can promote the (re)construction of the students' representations and multilingual skills by fostering the development of their plurilingual competence.



**palabras-clave**

Competencia Plurilingüe, Diversidad Lingüística, Lenguas de España, Representaciones sociales

**resumen**

Esta investigación intenta tomar como punto de partida la diversidad de lenguas habladas en España y que coexisten en muchas de las Comunidades Autónomas (Siguán, 2001) para ayudar, de esta forma, a la riqueza en términos lingüísticos y culturales de la Península Ibérica en general y de España en particular. Con este proyecto nuestra intención es potenciar la implementación de prácticas educativas que promuevan, en el aula de español como lengua extranjera en la enseñanza secundaria portuguesa, la (re)construcción de las representaciones de los alumnos de las lenguas románicas habladas en España como lenguas oficiales a través del desarrollo de la competencia plurilingüe (Alarcão, Andrade, Araújo y Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010).

En este estudio pretendemos, a través de una metodología de índole cualitativa, analizar las representaciones de los alumnos de Español iniciación de secundaria en Portugal hacia las lenguas oficiales habladas en España y su competencia plurilingüe, recurriendo a encuestas por cuestionarios. Se pretende, además, evidenciar una muestra de posibles prácticas didáctico-pedagógicas y materiales que posibiliten un trabajo sistemático y proactivo en el ámbito de la (re)construcción de las representaciones sobre las lenguas oficiales habladas en España, que promuevan el desarrollo de la competencia plurilingüe de los alumnos y que sean potenciadoras de ciudadanos conscientes del mundo que los rodea (Gadotti, 2003). Para tal efecto, serán creados e implementados materiales físicos y digitales con alumnos de 10.º y 11.º año de escolaridad, que estén matriculados en la asignatura de Español iniciación, en un agrupamiento de escuelas de la región de Aveiro.

Los resultados muestran que las prácticas y los materiales de esta naturaleza pueden favorecer la (re)construcción de las representaciones del alumnado, fomentando así el desarrollo de su competencia plurilingüe.



**mots-clés**

Compétence Plurilingue, Diversité Linguistique, Langues d'Espagne, Représentations sociales

**résumé**

Cette recherche a comme point de départ la diversité des langues parlées en Espagne, des langues qui cohabitent dans beaucoup de communautés autonomes (Siguán, 2001) et qui contribuent, de cette manière, à la richesse linguistique et culturelle de la Péninsule Ibérique, en général, et de l'Espagne, en particulier. Nous prétendons, avec ce projet, contribuer à la réalisation de pratiques éducatives promouvant, dans la salle de classe d'Espagnol langue étrangère de l'enseignement secondaire portugais, la (re)construction des représentations des élèves face aux langues romanes parlées en Espagne comme langues officielles, à partir du développement d'une compétence plurilingue (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer, & Santos, 2010).

Dans cette étude, nous souhaitons, à partir d'une méthodologie de nature qualitative basée sur des questionnaires, analyser chez les élèves du secondaire au Portugal fréquentant les cours d'initiation à l'Espagnol, les représentations de ces derniers sur les langues officielles parlées en Espagne ainsi que leur compétence plurilingue. De plus, nous prétendons mettre en évidence de possibles pratiques didactico-pédagogiques et des matériels permettant la mise en œuvre d'un travail systématique et pro-actif dans le cadre de la (re)construction des représentations sur les langues officielles parlées en Espagne ; des ressources qui promeuvent le développement d'une compétence plurilingue des élèves - ces dernières constituant le moteur de la formation de citoyens conscients du monde qui les entoure (Gadotti, 2003). Pour cela, des matériels physiques et numériques seront créés et implémentés avec des élèves de 10ème et 11ème année du cours d'initiation à l'espagnol, dans un groupe d'écoles de la région d'Aveiro.

Les résultats montrent que des pratiques et des matériels de cette nature peuvent favoriser la (re)construction des représentations des élèves tout en favorisant le développement de leur compétence plurilingue.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
Introdução.....	7
1. Espanha, um país plurilingue: alguns apontamentos histórico-linguísticos.....	7
2. A sala de aula como espaço de desenvolvimento da competência plurilingue.....	12
2.1. O conceito de representação social em diferentes campos de estudo .....	12
2.2. O desenvolvimento da competência plurilingue em aula de ELE .....	15
 <b>PARTE II – CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS NA (TENTATIVA DE)</b>	
<b>IMPLEMENTAÇÃO DE UM TRABALHO COM LÍNGUAS COOFICIAIS DE</b>	
<b>ESPANHA NO ENSINO SECUNDÁRIO.....</b>	<b>19</b>
Introdução.....	21
1. Desenho do estudo.....	21
1.1. Questões e objetivos de investigação .....	21
1.2. Caracterização do contexto de intervenção e dos participantes .....	26
1.3. Fases do projeto de intervenção .....	35
2. Do <i>corpus</i> às opções de análise .....	36
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	38
3.1. Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha.....	38
3.2. <i>Viajar por las lenguas de España</i> .....	47
3.3. <i>Vacaciones al sol</i> .....	54
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES E SUGESTÕES PARA</b>	
<b>TRABALHOS FUTUROS .....</b>	<b>59</b>
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXOS.....	71
Anexo 1 - Questionário .....	73
Anexo 2 - Planificação da unidade didática implementada no 11.º B/E: <i>Viajar por las</i> <i>lenguas de España</i> .....	83
Anexo 3 - Planificação da unidade didática implementada no 10.º C: <i>Vacaciones al</i> <i>sol</i> .....	113





## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Instrumentos de análise.....	23
Figura 2 - Atividade de expressão escrita sobre o possível enredo do <i>videoclip</i> .....	50
Figura 3 - Tradução coletiva da letra da canção <i>Aniversari</i> de catalão para espanhol .....	52
Figura 4 - Atividade metalinguística – formação do feminino e do masculino.....	53
Figura 5 - Atividade metalinguística – formação do singular e do plural.....	53

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos das questões formuladas no questionário .....	24
Tabela 2 - Atividades implementadas para a obtenção de dados .....	25
Tabela 3 - Contacto dos alunos com outras línguas .....	32
Tabela 4 - Questões de investigação, objetivos do estudo, dados e opções de análise.....	36
Tabela 5 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – espanhol.....	38
Tabela 6 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – galego.....	39
Tabela 7 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – catalão.....	39
Tabela 8 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – basco.....	39
Tabela 9 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha - aranês .....	40

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos.....	28
Gráfico 2 - Locais de residência dos alunos.....	29
Gráfico 3 - Habilitações dos encarregados de educação .....	30
Gráfico 4 - Profissões dos encarregados de educação.....	30
Gráfico 5 - Línguas estrangeiras aprendidas ao longo do percurso escolar .....	31
Gráfico 6 - Línguas que os alunos consideram importantes.....	32
Gráfico 7 - Componentes que os alunos consideram fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	33
Gráfico 8 - Componentes que os alunos consideram difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	33
Gráfico 9 - Atividades que os alunos consideram que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras .....	34
Gráfico 10 - Línguas que os alunos pretendem estudar no futuro .....	34

Gráfico 11 - Aspetos positivos relativos à vida em Espanha .....	42
Gráfico 12 - Aspetos negativos relativos à vida em Espanha.....	42
Gráfico 13 - Número de comunidades autónomas em Espanha .....	43
Gráfico 14 - Identificação de comunidades autónomas de Espanha .....	44
Gráfico 15 – Associação vocábulos - língua .....	46
Gráfico 16 - Representações dos alunos sobre a sua competência de compreensão escrita de dados verbais em galego e catalão – 11.º B/E .....	49
Gráfico 17 - Representações dos alunos sobre a competência plurilingue face à compreensão escrita de dados verbais em galego e catalão – 10.º C .....	56
Gráfico 19 - Nível de correção das traduções feitas.....	58

## INTRODUÇÃO



Neste relatório final, elaborado no âmbito de um projeto individual de pesquisa-intervenção, procurámos evidenciar práticas letivas significativas nas quais pretendemos levar os alunos a (re)construir as suas representações acerca das línguas oficiais faladas em Espanha através do desenvolvimento da competência plurilingue.

Como ponto de partida para este estudo foi tida em conta a preocupação da Didática em abrir as portas da sala de aula de língua estrangeira a outras aprendizagens que não apenas as de construção de conhecimentos, tais como a inclusão e a fomentação do respeito pelo Outro e sua(s) língua(s) e cultura, uma vez que se pode considerar ser uma forma de se conseguir ultrapassar barreiras interculturais que tantas vezes levam à exclusão social (Bizarro, 2006; Conselho da Europa, 2001).

Este relatório está dividido em duas partes. Na primeira parte procurámos apresentar o enquadramento teórico referente ao nosso estudo. Iniciamos com o primeiro capítulo em que optamos por apresentar alguns apontamentos histórico-linguísticos acerca do surgimento e difusão das línguas pela Península Ibérica. No segundo capítulo centrámos a nossa atenção no conceito da representação social e no desenvolvimento da competência plurilingue em sala de aula de espanhol como língua estrangeira. Na segunda parte debruçamo-nos sobre o trabalho realizado no terreno focando a nossa atenção na (re)construção das representações dos alunos acerca das línguas românicas oficiais faladas em Espanha, tendo em vista o desenvolvimento da sua competência plurilingue. Começámos por apresentar o desenho do estudo com as respetivas questões de investigação, objetivos, caracterização do contexto e dos participantes e por fim as fases da intervenção. No segundo capítulo focámos a nossa atenção nos procedimentos de análise e descrevemos as opções de análise do *corpus* passando num terceiro momento à análise e discussão dos resultados, propriamente ditos.

Por último, procurámos apresentar o balanço final, tendo em conta aspetos positivos, aperfeiçoáveis e implicações futuras tanto na nossa prática letiva como em trabalhos de investigação desta natureza.

Esperamos atingir os objetivos a que nos propomos no final deste estudo, na tentativa de contribuir para o conhecimento nesta área, ao inventariar as representações dos alunos de espanhol iniciação do ensino secundário português sobre as línguas oficiais faladas em Espanha na tentativa de (re)construir as suas representações através do desenvolvimento da sua competência plurilingue.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## **Introdução**

Nesta primeira parte não é nossa intenção proceder a uma exploração exaustiva da história do espanhol e da sua difusão pela península Ibérica, nem mesmo das outras línguas ou suas variedades com que esta língua coabita em muitas das comunidades autónomas. É nosso interesse mostrar de que forma no território espanhol as diversas línguas de diferentes proveniências foram convivendo até ao dia de hoje contribuindo desta forma, e em muito, para a riqueza em termos linguísticos e culturais da Península Ibérica em geral e da Espanha em particular.

### **1. Espanha, um país plurilingue: alguns apontamentos histórico-linguísticos**

Com a entrada dos romanos na península ibérica, as diversas línguas até então faladas neste território, à exceção do basco que permaneceu como língua viva até aos dias de hoje, foram substituídas, tal como é sabido, pelo latim.

Posteriormente, no século VIII, aquando da ocupação da Península Ibérica pelos árabes, o latim ficou confinado a uma zona estreita no norte, nos Montes Cantábricos e nos Pireneus. Estendeu-se posteriormente por toda a Península Ibérica, dando origem ao galaico-português, asturo-leonês, castelhano, navarro-aragonês, catalão, moçárabe e consequentemente à diversidade de línguas românicas atualmente presentes na Península Ibérica (Siguán, 2001:231).

Na segunda metade do século VIII consolidou-se a implementação de Estados na Península Ibérica com os reinos de Portugal, Castela, Aragão, Navarra e o pequeno enclave muçulmano de Granada (Etxebarria, 2002:78), embora apenas os três primeiros estivessem em condições de protagonizar de um ou outro modo a tão desejada unidade peninsular (Jover, 1985:5).

Ao longo de séculos, durante o período da reconquista, os povos cristãos foram-se expandindo para sul acabando por expulsar os árabes da Península Ibérica e difundindo consequentemente as suas línguas. Por questões sociopolíticas, o castelhano impôs-se ao asturiano e ao aragonês. Tal como refere Siguán, “Era la lengua de Castilla, pero lo fue también del reino de León, de Navarra y de Aragón, y pronto contó con una literatura brillante en todos los géneros.” (2001:232).

No que respeita às outras línguas históricas, nomeadamente o catalão e o galego, o mesmo autor refere que:

“El Catalán era la lengua de los condados catalanes, pero al unirse estos con el reino de Aragón se convirtió en la lengua principal del reino y así se extendió por Valencia y por las islas Baleares. Y pronto tuvo también un cultivo literario destacado. El gallego, en cambio, que no contaba con estructuras políticas propias, tuvo un cultivo literario exclusivamente lírico” (ibidem)

Com o casamento dos Reis Católicos no século XV, sucedeu a unificação dos reinos de Castela e Aragão, tendo sido imposto o castelhano como língua oficial do novo reino. Segundo Siguán: “El Catalán pasó a una situación subordinada porque los órganos decisivos del reino estaban en Castilla pero también porque el descubrimiento de América precipitó la decadencia económica del Mediterráneo y disminuyó – notablemente – el peso político de Cataluña” (2001:232). Consumou-se, para além disso, a reconquista dos territórios ocupados pelos árabes e consequentemente o lançamento das bases para uma Espanha moderna e a criação do Império Espanhol, que partilhava com Portugal a Península Ibérica.

No século XVIII, com a subida ao trono espanhol dos Bourbon, a política deste reino esteve prestes a tomar um rumo do chamado modelo estatal francês, monárquico absolutista imposto pelo *roi soleil*, inspirado em Luís XIV, primando por uma ideologia unitarista tanto a nível administrativo como no que respeita à defesa extrema de uma política linguística unitária e monolingue (Dubet, 2007; Jiménez, 2000; Tovar, 1968).

Na Catalunha, a emergência do Romantismo e da reivindicação das línguas e tradições populares levou ao renascimento literário e à recuperação dos usos e costumes. Não podemos, no entanto, esquecer que, apesar do castelhano ser a língua utilizada para fins administrativos e políticos, o catalão continuou a ser usado, no dia-a-dia, pela população. Deu-se paralelamente um grande desenvolvimento industrial que, aliado ao sentimento por parte da população de que Espanha não estava à altura dos desafios que lhe estavam a ser colocados, levou à eclosão de um movimento nacionalista (Siguán, 2001:232,255). Esta situação não se verificou nos restantes territórios em que se falavam variedades do catalão, nomeadamente o valenciano no reino antigo de Valencia ou o *mallorquín* e *ibicenco* nas Ilhas Baleares em que apenas floresceu um certo renascimento literário mas não de reivindicação política, tal como levado a cabo nos territórios históricos com língua própria.

O desenvolvimento industrial foi igualmente significativo no País Basco e levou, à semelhança do que sucedeu na Catalunha, ao desejo da afirmação da identidade coletiva por parte da população, sendo que no País Basco “la afirmación de la identidad se refería en primer lugar a la herencia étnica y cultural” (Siguán, 2001:233) e não à língua vasca,

uma vez que esta tinha uma tradição literária pouco marcada e era apenas falada por um pequeno grupo de habitantes daquela região.

Na Galiza, o galego estava muito enraizado, mas tratando-se de uma região economicamente pouco desenvolvida, a língua era associada pelos seus falantes ao mundo rural e a uma população ignorante e pobre. Contudo, também neste território foi levado a cabo um movimento de renovação literária notável, no entanto, “como no coincidió con un desarrollo económico importante, ni surgió una clase burguesa capaz de apoyar los nuevos planteamientos, la reivindicación política de la identidad gallega quedó reducida a algunos grupos intelectuales” (Siguán, 2001:233).

No ano de 1931 é implantada a Segunda República que foi o primeiro regime espanhol a procurar dar uma resposta efetiva, embora prudente, à questão dos nacionalismos que tinham vindo a emergir, aprovando ainda, no mesmo ano, uma Constituição que permitiu o estabelecimento das autonomias regionais, mediante um processo complexo de aprovação de estatutos. A criação destas autonomias foi um processo moroso que partiu da realidade catalã, basca e galega, sendo o estatuto autonómico catalão o único a ser criado num período de plena normalidade democrática republicana, em 1932. Apenas quatro anos mais tarde, em 1936, já depois da eclosão da Guerra Civil, seguiu-se a publicação do estatuto basco. No que respeita o estatuto galego, este, apesar de plebiscitado, não chegou a ser aprovado no parlamento dados os confrontos armados que entretanto já dividiam a Espanha (Fusi, 2000:249-250).

O regime franquista adotou “una política rigidamente centralista y unificadora en cuanto a la lengua” (Siguán, 2001:233), proibindo o uso oficial e público, bem como a lecionação do catalão e das suas variedades, do basco e do galego. Esta atitude repressiva face às línguas “acabo provocando un rechazo generalizado, de modo que la resistencia frente al régimen franquista pronto adoptó, como un objetivo ampliamente compartido, la defensa de las lenguas (ibidem).

Após as eleições legislativas de 1977 deu-se início à redação da Constituição promulgada em 1978, assumindo esta a centralidade do processo legislativo do novo quadro político do Estado, cujo território houve necessidade de reorganizar e na qual foi ainda tornado claro o posicionamento relativo aos nacionalismos centrífugos existentes no país. Sebastian Balfour e Alejandro Quironga (2007:91) veem na Constituição de 1978 uma “Espanha reinventada” cujo produto descrevem como uma proeza de engenharia semântica e de consenso político que levou à disseminação da ideia de que os diferentes mitos e imaginários do nacionalismo espanhol e dos nacionalismos subestatais poderiam chegar a coexistir.

A Constituição de 1978 reconhece o carácter multilingue e multicultural de Espanha que passa a ser um Estado federal com dezassete comunidades e duas cidades autónomas com estatutos próprios, dando a estas comunidades competências legislativas a exercer nos seus Parlamentos. Para além disso há que salientar que “los Estatutos de Autonomía de determinadas Comunidades – seis en total – reconocen la existencia de una lengua propia de la Comunidad, en que su ámbito comparte con el castellano el carácter de lengua oficial” (Siguán, 1992:174), nomeadamente na Catalunha, Galiza, Ilhas Baleares, Navarra, País Basco e Valência.

De seguida passaremos a analisar um pouco mais de perto os Estatutos destas seis Comunidades Autónomas.

Tal como podemos ler no artigo sexto, alíneas dois e cinco, respetivamente, dos Estatutos da Catalunha: “El catalán es la lengua oficial de Cataluña. También lo es el castellano, que es la lengua oficial del Estado español.” e “La lengua occitana, denominada aranés en Arán, es la lengua propia de este territorio y es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto y las leyes de normalización lingüística.” (*Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*, 2006), tornando-se claro que tanto o catalão como o aranês são considerados línguas oficiais na Catalunha. O catalão é, para além disso, língua oficial nas Ilhas Baleares tal como referido nos seus Estatuto Autónomos, artigo quarto alínea um “La lengua catalana, propia de las Illes Balears, tendrá, junto con la castellana, el carácter de idioma oficial.” (*Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears*, 2007). Na comunidade Autónoma de Valência é considerado língua oficial, tal como pode ser lido no artigo sétimo alínea um do Estatuto desta Comunidade Autónoma, o valenciano (*Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*, 1982).

O valenciano, tal como referido por García (2009) “pertenece al mismo sistema lingüístico que el catalán, no es una lengua diferente” (p. 79-80). O mesmo autor refere ainda que “el valenciano, que filológicamente pertenece al mismo subsistema que el lleidatà o que el tortosí, no es equivalente a ellos desde el punto de vista cultural e social, sino que tiene una entidad diferenciada, [...] justifica plenamente la existencia de un nombre específico” (ibidem).

Nos Estatutos da Galiza, artigo quinto alínea um é dito que: “La lengua propia de Galicia es el gallego.” (*Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia*, 1981) fazendo para além disso referência ao espanhol na alínea dois do mesmo artigo em

que podemos ler que que “Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos.” (ididem).

Relativamente ao País Basco, é feita referência à língua oficial no artigo sexto dos seus Estatutos alínea um, em que é referido que “El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y a usar ambas lenguas. (*Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco*, 1979).

Por último, há que fazer referência a Navarra e às disposições gerais do seu Estatuto Autónomo, artigo nono alínea um, em que é dito que “El castellano es la lengua oficial de Navarra.” e alínea dois “El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra. Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.” (*Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra*, 1982). Apesar de considerar o espanhol como a língua oficial da sua Comunidade Autónoma, é estabelecida em legislação própria (*Ley Foral 2/2010, de 23 de febrero, de modificación del artículo 5.1, letras a) y b), de la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vascuence*, 2010), a existência de zonas em que o basco deve ser considerado língua cooficial.

Depois destes apontamentos histórico-linguísticos, cabe-nos referir que a política linguística espanhola atual protege as línguas históricas através de Estatutos próprios existentes nas diversas comunidades. Para além destas línguas serem lecionadas nas escolas como disciplina curricular, são usadas na leção dos outros conteúdos que fazem parte do currículo escolar dos alunos.

Em suma, devemos enfatizar que em Espanha é dada relevância às línguas históricas que continuam até aos dias de hoje a ocupar uma grande importância especialmente nas comunidades em que são faladas e usadas diariamente, pelo facto de fazerem parte da cultura destes povos que lutaram para as manterem vivas. Por este motivo entendemos que deve ser dado um destaque especial ao catalão, ao galego e ao basco aquando da leção da disciplina de espanhol como língua estrangeira pelo facto destas línguas serem cooficiais, estarem diariamente presentes na vida de muitos espanhóis e fazerem parte das suas raízes culturais.

## **2. A sala de aula como espaço de desenvolvimento da competência plurilingue**

Para além da existência de inúmeras línguas faladas na península Ibérica, é de referir que vivemos hoje num mundo global em que o contacto com o Outro assume cada vez mais importância e é marcado pela facilidade de mobilidade onde os espaços de encontro são múltiplos, seja por questões políticas, comerciais, profissionais ou até de lazer.

Visto que no presente estudo pretendemos partir das representações dos alunos face às línguas faladas em Espanha e (re)construir as mesmas através do desenvolvimento da sua competência plurilingue, torna-se relevante uma abordagem teórica que possibilite a definição do conceito de *representação social*, com uma atenção especial para o contributo dado pela Psicologia Social e pelas Ciências da Linguagem, uma vez que é nestas áreas que a Didática das Línguas se inspirou para a sua apropriação deste conceito.

Neste subcapítulo serão ainda apresentados conceitos inerentes à perspectiva didática do enfoque plural das línguas em sala de aula, uma vez que aquando do processo de ensino-aprendizagem das mesmas há que desenvolver nos alunos a competência plurilingue que os ajudará a lidar com dados verbais de uma língua ainda não estudada permitindo, por um lado, que os indivíduos não necessitem de recorrer a uma língua franca para se fazerem entender, e por outro abrindo-lhes portas para o respeito pelas línguas que não constituem apenas um veículo de comunicação, mas encerram em si cargas culturais de valor inestimável, dando aos indivíduos a capacidade de aceder a outras visões sobre o mundo.

### **2.1. O conceito de representação social em diferentes campos de estudo**

O indivíduo é um ser social que constrói a sua identidade e a perceção da realidade na interação que mantém com o seu meio envolvente, sendo condicionado por fatores, tais como a família, a educação, as tradições e a cultura. É inevitável que nesta interação possa influenciar o Outro ou até mesmo ser influenciado por ele. É relevante procurar compreender em que medida é que esta forma de conhecimento, que se manifesta sobre elementos cognitivos, tais como conceitos, imagens, teorias, etc., socialmente elaborado e compartilhado, é aprendido e interiorizado.

O conceito de representação é oriundo da sociologia e surge, pela primeira vez, associado a Durkheim que propõe o conceito de *representação coletiva* e com ele a ideia de que a condição da existência de todo o pensamento organizado se produz através das representações coletivas que se impõem ao indivíduo, sem que ele tenha consciência delas. As representações individuais são consideradas, por este autor, fenómenos

interiores ao indivíduo em que o psíquico tem primazia sobre o indivíduo (Perrefort, 2001; Sperber, 1996).

É, no entanto, na obra de Serge Moscovici intitulada *La Psychanalyse, son image, son public*, publicada em 1961, que a teorização sobre as representações sociais surge pela primeira vez e é cunhada para estabelecer a ponte entre uma série de conceitos da área da sociologia e da psicologia no seu estudo da psicanálise. Na sua obra inicial, o autor desmontou algumas divisórias enraizadas, nomeadamente a fronteira entre a razão e o senso comum, a razão e a emoção e o sujeito e o objeto. Moscovici foi prestigiado pelo seu trabalho em que defende que os indivíduos, para compreenderem o mundo que os envolve, assim como construírem relações, necessitam de conhecer as normas e regras sociais (Jesuino, 1993).

Para além de se preocupar com a definição do conceito de representação, Moscovici ocupou-se em estudar como as representações são concebidas, tendo identificado dois processos de formação: a objetivação e a ancoragem (Moore, 2001). No que respeita à objetivação, trata-se da criação de uma imagem mental de algo desconhecido e do percurso através do qual os elementos desconhecidos adquirem materialidade para o sujeito, ou seja, a transformação de algo abstrato em algo concreto e objetivo, sendo as duas operações da objetivação o naturalizar e o classificar. A ancoragem, por sua vez, é o processo em que o indivíduo dá sentido à imagem criada, fazendo o tratamento dessa informação, estabelecendo uma relação entre o elemento estranho e alguma representação social existente (Araújo, 2008).

As perspetivas teóricas sobre o conceito de *representação social* vão ganhando, ao longo do tempo, vertentes novas com as contribuições de autores tais como Denise Jodelet, (1989), a principal colaboradora de Moscovici, que revela nos seus estudos grande preocupação sobre a génese histórica das representações sociais, entendendo-as como modalidades do conhecimento produzido e partilhado em sociedade. Segundo esta autora, são formas de “savoir de sens commun” ou “savoir naïf”. Apesar deste conhecimento não ser de origem científica a sua importância é indiscutível, pelo facto de permitir entender o modo de funcionamento de certos processos cognitivos e interações sociais.

Já para Abric (1994), as representações sociais não são o simples reflexo da realidade, mas sim um sistema interpretativo da mesma que vai determinar o comportamento dos indivíduos. Segundo Abric, uma representação social é constituída por um núcleo central e os seus elementos periféricos. O primeiro corresponde aos elementos mais estáveis da representação de carácter histórico, social e ideológico em que se formam as representações e que se caracteriza por ser mais resistente à mudança, sendo a zona

periférica de cariz mais individual, combinando as características do sujeito com o contexto em que ele se insere.

Abric distingue, para além disso, quatro funções das representações: i) as de saber que permitem compreender e explicar a realidade; ii) as identitárias, que permitem a integração dos indivíduos na sociedade; iii) as de orientação, que guiam os comportamentos e práticas dos indivíduos e iv) as justificatórias, que permitem fundamentar a *posteriori* as tomadas de decisão e os comportamentos.

Doise & Palmonari (1986), por sua vez, seguem uma perspetiva mais sociológica, entendendo as representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição associadas às inserções específicas do sujeito no conjunto das relações sociais. Estes autores consideram o conceito de representação como *carrefour* por resultar numa amálgama de perspetivas e definições distintas da qual resulta uma grande polissemia. Através desta perspetiva, torna-se claro que a teoria das representações sociais “questiona ao invés de adaptar-se e [...] busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemónico do tradicional impõe as suas contradições” (Guareschi & Jovchelovitch, 2003:17), conduzindo esta teoria a um olhar novo sobre os objetos que se propõe compreender, trazendo à tona conhecimentos novos e importantes acerca das construções sociais, para além de preencher brechas abertas pela chamada crise dos paradigmas ou ainda formular hipóteses sobre os diversos problemas existentes nas sociedades contemporâneas.

Não obstante a polissemia do conceito de *representação*, é inegável o contributo da Psicologia Social, tanto a nível das definições apresentadas, como do trabalho desenvolvido em torno das suas funções.

Outros contributos acrescentaram ao conceito novas dimensões. Referimo-nos especificamente a Boyer (1991), investigador da área das Ciências da Linguagem, por ser uma referência incontornável, uma vez se dedicou ao estudo das representações das línguas e suas culturas. Ele identifica estas representações como categoria das representações sociais, nomeadamente sociolinguísticas, que inscreve no âmbito da Psicologia Social, apesar das suas características próprias.

Segundo Boyer (1991) o que caracteriza a Sociolinguística é o facto de incidir a sua atenção nas dinâmicas de conflito e dinâmica interacional, analisando os comportamentos dos indivíduos em contextos interculturais e especificamente em situações de diglossia e conflito (Faneca, 2011). No que respeita às representações sociais, Boyer (1991) defende a existência de um processo de dominação aquando em situações de diglossia em que a língua dominada é inferiorizada, mesmo que se trate de uma língua depositária da identidade cultural, o que pode ser compreendido, segundo Martins (1994), à luz da função



social das línguas em contacto e do seu valor simbólico. Para esta autora, este conflito poderá ser minimizado se os falantes da língua minoritária lhe atribuírem um estatuto social mais elevado, o que pode também passar pelo apoio institucional, governamental e político, nomeadamente através da sua introdução no ensino formal como disciplina autónoma ou mesmo como língua de ensino.

Podemos verificar esta situação em diversas comunidades autónomas de Espanha em que se optou tanto por introduzir línguas como o catalão, o galego e o basco como disciplinas autónomas, como pela sua utilização das mesmas para a lecionação das restantes disciplinas do currículo dos alunos.

## **2.2. O desenvolvimento da competência plurilingue em aula de ELE**

A política linguística europeia tem vindo a defender a promoção da educação plurilingue apontando a necessidade de preservar e diversidade linguística e cultural deste espaço e assumindo que “se a maior parte das nações europeias se constituiu com base nas suas línguas identitárias, a União Europeia só pode constituir-se com base na sua diversidade linguística” (Comissão Europeia, 2008:5).

Esta diversidade linguística implica que exista um diálogo constante em prol da promoção do respeito pela diversidade e pelas diferenças do Outro numa perspetiva de valorização de outras visões do mundo para que seja possível a construção de uma identidade europeia conjunta, em que reine a paz, o respeito e a harmonia.

Gadotti (2003) propõe a necessidade de uma “consciência planetária” que pressupõe o reconhecimento de que o mundo é uma comunidade global:

“Compreender que somos interdependentes. A Terra é uma só nação e nós, os terráqueos, os seus cidadãos. Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros. Separar primeiro de terceiro mundo, significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista, entre globalizadores e globalizados, o contrário do processo de planetarização” (p. 60).

A didática das línguas encerra em si estas preocupações e considera que a educação em línguas consiste, para além da construção de conhecimentos, na inclusão e fomentação do respeito pelo Outro e, conseqüentemente, na construção de si próprio, ultrapassando barreiras aquando do contacto intercultural e na luta contra a exclusão social (Bizarro, 2006; Conselho da Europa, 2001).

Concordamos, para além disso, com Gadotti, quando salienta que “Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade” (2003:72).

Consequentemente e tal como referido por Imbernón, Majó, Mayer, Zaragoza, Menchú, Tedesco (2002), a educação tem um papel primordial e é dever dos sistemas educativos formar cidadãos “comprometidos con la dignidad [...] democráticos, críticos, respetuosos de la igualdad de derechos y de la diversidad” (p. 69-70).

Estas perceções evidenciam a ideia patente na *Declaração universal dos direitos linguísticos* (UNESCO, 1996) de que “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro (Artigo 13.<sup>o</sup>,2), logo, deve ter como uma das suas grandes finalidades fomentar a compreensão do Outro através do desenvolvimento transversal no currículo de competências plurilingues e interculturais. Daí que na *Résolution 30C/12* de 1999 se enfatize a importância da aprendizagem de, pelo menos, três línguas, uma vez que apenas uma educação em línguas de cariz multilingue poderá responder “aux exigences de la participation à l’échelle mondiale et à l’échelle nationale, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique” (UNESCO, 2003:18).

Partindo destas premissas e da necessidade da promoção do contacto intercultural, caberá à escola a tarefa de reduzir as distâncias para com o Outro e a sua língua e cultura, reconfigurando as práticas educativas (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2009) que devem deixar de estar centradas apenas na lecionação de uma língua e na busca do conhecimento linguístico próximo ao de um falante nativo, promovendo, em vez disso, a competência plurilingue dos aprendentes (Martins, 2008; Melo-Pfeifer, 2006), tal como definido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas “a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001:231).

A competência plurilingue deve ainda ser encarada como encontrando-se em constante construção, tal como referido por Andrade, Araújo e Sá, Bartolomeu, Martins, Melo-Pfeifer, Santos, Simões (2003) considerando que esta é:

“particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais. (...) Trata-se de um processo de mobilização e gestão de disponibilidade de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem

como de processos (discursivos, interacionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional [...]” (p. 493).

Nesta abordagem, a Didática parte dos reportórios linguísticos dos falantes para se debruçar sobre as línguas e a sua diversidade, cabendo ao docente a tarefa de atuar como gestor das aprendizagens, procurando mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo através da inferência. Concordamos com o que é dito por (Jouini, 2005) relativamente ao desenvolvimento da capacidade de inferência em sala de aula, considerando interessante a sua proposta, em relação ao facto de que:

“[...] cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber que estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra extraña [...] es el modo de proceder más idóneo dentro del aula para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirlos en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulta su proceso de comprensión lectora” (p. 113).

Apesar de na inferência estar patente a estreita ligação entre a leitura e a tradução, como componentes fundamentais da compreensão de dados escritos numa determinada língua estrangeira, não se trata, no entanto, de desenvolver uma competência de tradução, tal como apresentada por Orozco & Albir (2002). Trata-se de desenvolver uma competência de compreensão de dados verbais desconhecidos por parte dos alunos, tornando-se fundamental que se promova, em sala de aula, uma prática refletida sobre estratégias de identificação de transparências de modo a que os alunos se tornem conscientes das mesmas e as saibam mobilizar, desenvolvendo desta forma a sua competência plurilingue.

Para além disto, a aula de LE assumir-se-á também como um contexto onde será admissível o recurso pontual “à tradução palavra a palavra ou à tradução interlinear, com o objectivo de fazer realçar os aspectos contrastivos, demonstrando que nem sempre existem correspondências directas entre as línguas” (Alegre, 2003:49). Estes exercícios devem ser levados a cabo com o objetivo de desenvolver a competência metalinguística dos alunos, a qual lhes permite planificar o que vai fazer, regular o que está a fazer e avaliar o que fez (Morais, 1988), revelando-se estas competências como fundamentais para a melhoria da sua competência de aprendizagem não só em termos de produto final, mas de processo ativo, dinâmico e estratégico de processamento de informação.

Definido o quadro teórico deste trabalho, passaremos, de seguida, a descrever as opções metodológicas e a contextualização do projeto de investigação.



**PARTE II – CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS NA (TENTATIVA DE)  
IMPLEMENTAÇÃO DE UM TRABALHO COM LÍNGUAS COOFICIAIS  
DE ESPANHA NO ENSINO SECUNDÁRIO**



## **Introdução**

Na segunda parte desta dissertação iremos apresentar algumas tentativas de (re)construção das representações sociais dos alunos de espanhol como LE no ensino secundário através de atividades orientadas para o desenvolvimento da sua competência plurilingue. Para tal, traçamos e implementamos um percurso numa postura narrativa, descritiva e reflexiva que permita compreender as opções tomadas, identificando-nos com as palavras de Campenhoudt (2003)., quando afirma que:

“Não se trata de um simples relatório técnico de um trabalho de observação aquilo que um autor de uma obra de pesquisa propicia, mas de um texto que constitui em si mesmo um trabalho original de narração e interpretação dessa observação. A escrita não é a retranscrição neutra de um pensamento preexistente; ela participa na elaboração desse pensamento” (p.13).

Passaremos agora a apresentar o desenho do estudo implementado ao longo do ano letivo 2014/2015 no Agrupamento de Escolas de Aveiro.

### **1. Desenho do estudo**

Iniciamos a nossa exposição com a apresentação das questões de investigação, os objetivos e as opções metodológicas que moldam o estudo, partindo posteriormente para a descrição do contexto educativo e dos participantes.

#### **1.1. Questões e objetivos de investigação**

O presente estudo visa partir das representações e do repertório linguísticos dos alunos, sua relação com as línguas estrangeiras e a sua aprendizagem para a (re)construção dessas representações e o desenvolvimento da sua competência plurilingue. Através da planificação e implementação de práticas letivas no ensino secundário, em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, pretendemos contribuir para o desenvolvimento da “consciência planetária” dos alunos, tal como proposto por Gadotti (2003).

Pretende-se, assim, alcançar com esta investigação os seguintes **objetivos**:

1. Descrever as representações que os alunos têm sobre a língua espanhola, galega e catalã.
2. Implementar e avaliar práticas, em sala de aula de espanhol como LE, que desenvolvam a competência plurilingue dos alunos e que promovam a (re)construção dessas representações.

Estes objetivos procuram responder às seguintes **questões de investigação**:

1. Quais as representações dos alunos sobre a língua espanhola, galega e catalã?
2. Que práticas podem ser levadas a cabo em sala de aula de espanhol como LE para a (re)construção das representações relativas ao espanhol, galego e catalão através do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos?

De modo a conseguirmos atingir os objetivos que nos propomos e, concomitantemente, obter resposta às nossas questões de investigação, fizemos a opção metodológica que a seguir passamos a expor.

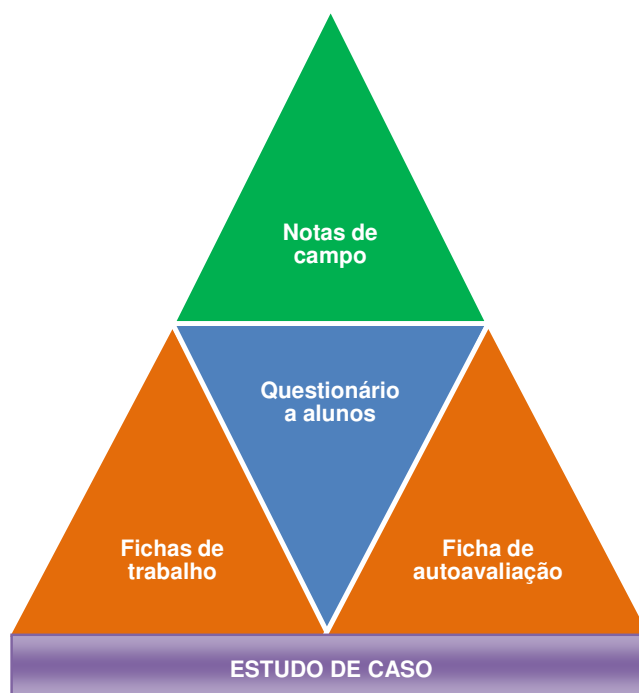
A nossa investigação enquadra-se no paradigma etnográfico uma vez que é nosso objetivo descrever, explicar e interpretar fenómenos sociais que têm lugar em contextos reais e naturais de aprendizagem, compreendendo-os do ponto de vista dos sujeitos que neles estão implicados.

Optamos por uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que se orienta por uma perspetiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos procurando, desse modo, compreendê-los a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Serrano, 2004).

Visto que pretendemos centrar a nossa atenção em duas turmas de espanhol iniciação do ensino secundário do Agrupamento de Escola de Aveiro, trata-se de um estudo de caso que é definido por Yin como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (2007:13). Ainda segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999) o estudo de caso possui características que o tornam muito útil “para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano” (p. 92), na medida em que o seu produto final constitui uma descrição detalhada que utiliza a técnica de narração, para descrever, explicar e analisar uma determinada situação. Aquando desta narração e de acordo com Stake (2007), o investigador deve recorrer a pelo menos uma estratégia de triangulação com o objetivo de aumentar a credibilidade do estudo.

Nesta perspetiva, recorreremos a uma das modalidades de triangulação identificadas por Gómez, Flores e Jiménez (1999), nomeadamente à triangulação de dados por nos permitir considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e ao mesmo tempo permitir corroborar o mesmo fenómeno, tal como ilustrado pela seguinte figura.





**Figura 1 - Instrumentos de análise**

Como podemos ver na figura 1, recorremos a diferentes instrumentos de recolha de dados. Iniciamos com um inquérito por questionário<sup>1</sup>(anexo 1), com um enfoque em aspetos sociobiográficos e inventariação de representações sociolinguísticas e socioculturais dos alunos quanto às línguas e sua aprendizagem e à sua relação com o mundo hispânico. Este questionário foi (re)construído a partir dos estudos de Altmann e Vences (2004), Duarte (2012) e Senos (2011), tendo sido contemplada a utilização de diversas modalidades de perguntas. Segundo a terminologia usada por Pardal & Lopes (2011), foram utilizadas perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla. O questionário foi preenchido de forma individual, em situação de sala de aula. Procurou-se evitar a conversa e troca de ideias entre os alunos para que eles não se influenciassem mutuamente nas respostas a dar e explicado que seria garantido o seu anonimato, acautelando qualquer tipo de exposição identitária.

Apresentamos a seguir os objetivos das questões formulados no questionário.

---

<sup>1</sup> Importa referir que eu e o meu colega de estágio Mário Cruz (Cruz, 2015) (re)criámos e implementámos um questionário conjunto, pois o nosso contexto de intervenção pedagógico-didática era o mesmo.

**Tabela 1 - Objetivos das questões formuladas no questionário**

OBJETIVOS	QUESTÕES
<b>Parte 1 – A minha identidade</b>	
<b>A) Caracterizar os alunos envolvidos no projeto quanto a dados biográficos:</b>	
Idade	1
Sexo	2
Nacionalidade	3
Língua(s) materna(s)	4
Residência no estrangeiro	5
Visitas a países falantes de espanhol	6
<b>B) Caracterizar os alunos envolvidos no projeto quanto a dados relacionados com contexto familiar:</b>	
Local de residência	7
Meio de transporte usado na deslocação para a escola	8
Local de estudo	9
Agregado familiar	10
Características sóciobiográficas do Encarregado de Educação	11,12
Nacionalidade dos pais	13
<b>c) Traçar o perfil linguístico dos aprendentes</b>	
Identificar as línguas estudadas em contexto escolar e motivações que subjazem à sua escolha	14,15
Identificar as línguas contatadas extra-escola e respetiva via de contacto	16
<b>Parte 2 – A minha relação com as línguas e sua aprendizagem</b>	
<b>A) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face às línguas e a importância do estudo das mesmas</b>	
Identificar línguas estrangeiras consideradas como importantes	17,18
Identificar línguas pelas quais os aprendentes revelam gosto em aprender	19
<b>B) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à forma como se aprende uma LE</b>	
Identificar aspetos mais fáceis ou difíceis de aprender numa LE	20, 21
Identificar estratégias a usar aquando da aprendizagem de uma LE	22
<b>Parte 3 – A minha relação com as línguas e sua aprendizagem</b>	
<b>A) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à vida e às línguas de Espanha</b>	
Caracterizar as línguas de Espanha tendo em conta a sua beleza, complexidade, riqueza e importância	23
Identificar os conhecimentos culturais dos alunos face a Espanha e suas comunidades autónomas	24-28
Identificar palavras pertencentes ao castelhano, basco, galego e catalão	29
<b>B) Conhecer atitudes e representações dos aprendentes face à vida e povos de países falantes de espanhol, incluindo variedades linguísticas do espanhol dessas regiões</b>	
Identificar as representações culturais dos alunos face a países hispano-americanos	30
Inventariar as intenções de visita dos aprendentes no que concerne países hispano-americanos	31
Conhecer os saberes dos aprendentes quanto a aspetos de cultura geral da história da <i>Hispanoamérica</i>	32-34
Descrever aspetos positivos e negativos que os aprendentes associam a países hispano-americanos	35
Conhecer as representações que os alunos têm sobre o espanhol e as suas variedades linguísticas, no que concerne as suas semelhanças e diferenças	39-41
Inventariar os saberes dos aprendentes quanto a aspetos semânticos e sintáticos das variantes do espanhol hispano-americano	42-47

Optou-se por aplicar o questionário nas primeiras semanas do ano letivo de modo a fazer a caracterização do perfil sociobiográfico e sociolinguístico dos alunos. Para além das perguntas do foro pessoal e biográfico, foram incluídas questões que permitiram conhecer melhor a biografia linguística dos aprendentes. Na segunda parte do questionário, os

aprendentes foram inquiridos acerca das suas representações quanto às línguas estrangeiras e sua aprendizagem, nomeadamente quanto à sua importância, facilidade e dificuldade aquando da aprendizagem e estratégias de aprendizagem por eles consideradas como eficazes. A terceira parte do questionário incidiu sobre as suas representações face à sua relação com o mundo hispânico, designadamente as características das línguas faladas em Espanha e conhecimentos socioculturais sobre o país, bem como sobre as variedades linguísticas e culturais do espanhol latino-americano<sup>2</sup>.

A partir da análise dos dados recolhidos através do questionário, procurámos criar material didático e implementar práticas que permitissem o contacto com algumas das línguas românicas cooficiais em Espanha de modo a fomentar a (re)construção das representações dos alunos, que se revelaram como estereotipadas e limitadas, e ao mesmo tempo desenvolver a sua competência plurilingue.

Veremos agora, através da tabela que se segue, o trabalho proposto aos alunos ao longo do ano letivo.

**Tabela 2 - Atividades implementadas para a obtenção de dados**

<b>Atividades</b>	<b>Descrição das atividades</b>
Manel: «Tenemos un acento horrible en castellano»	Interpretação de um artigo que apresenta o grupo catalão “Manel”, fazendo referência às suas representações acerca da presença e entendimento do catalão nas comunidades de Espanha em que esta não é oficial. Esta ficha de trabalho visou, sobretudo fazer o levantamento das representações dos alunos acerca da sua competência plurilingue no que respeita o galego e o catalão e as estratégias a usar para o desenvolvimento da mesma.
<i>Aniversari</i>	Atividade de compreensão oral e posteriormente compreensão escrita da canção <i>Aniversari</i> do grupo catalão Manel de modo a que os alunos pudessem experienciar diferentes níveis de compreensão aquando da exposição a uma língua estrangeira ainda não estudada. Depois de traduzida parcialmente a letra da canção e de feito o levantamento das dificuldades que foram emergindo, os alunos tiveram acesso à letra em galego. Tratando-se de uma letra mais próxima do português, esta facilitou aos alunos a tarefa de traduzirem os excertos que tinham ficado por traduzir do catalão para o espanhol.
Antoni Gaudí: Casa Batlló	Atividade prática em que os alunos foram confrontados com dois excertos em catalão, tendo-lhes sido pedido para traduzirem os textos para espanhol. Esta atividade teve com objetivo a (re)construção das suas representações acerca do catalão e o desenvolvimento da sua competência plurilingue.
Ficha de autoavaliação	Ficha de trabalho em que os alunos avaliaram as aprendizagens feitas ao longo da unidade didática, ilustrando com exercícios práticos os conhecimentos que foram adquirindo.

<sup>2</sup> Os dados obtidos através destas questões serviram o projeto de investigação do meu colega de estágio Mário Cruz (Cruz, 2015).

A análise documental realizada constituiu na análise das fichas de trabalho e autoavaliação realizadas em sala de aula por parte dos alunos, através da qual procurámos obter informações pertinentes e necessárias para respondermos às nossas questões de investigação. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), os trabalhos produzidos pelos alunos espelham as aprendizagens feitas por eles.

De forma a complementar os nossos dados, foram usadas notas de campo, ou seja, reflexões críticas sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, que se constituíram como uma ferramenta importante na medida em que é um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Debruçar-nos-emos, de seguida, sobre o contexto da nossa intervenção, descrevendo o mesmo.

## **1.2. Caracterização do contexto de intervenção e dos participantes**

Passaremos agora a fazer a descrição do contexto educativo em que implementámos o nosso projeto de intervenção e a caracterização de uma amostra de 41 alunos do ensino secundário distribuídos por duas turmas de espanhol iniciação da Escola Secundária Homem Cristo, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro.

A descrição agora apresentada foi feita com base na leitura de documentos estruturantes do Agrupamento de Escola de Aveiro, especificamente o Projeto Educativo (PE) e plano de ação de turmas, bem como na análise das respostas ao inquérito por questionário acima referido, sobre os dados sociobiográficos dos alunos, sua relação com as línguas e sua aprendizagem (ver atrás, anexo 1, perguntas 1-16)

A atual estrutura do Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA) é bastante recente, tendo-se constituído como mega-agrupamento há dois anos atrás, com a integração da Escola Secundária de Aveiro que passou a ser a sede do agrupamento de escolas.

Neste momento, o Agrupamento de Escolas é constituído por dez estabelecimentos de ensino, que abrangem os diversos níveis de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, situados na sua grande maioria no centro de Aveiro, à exceção de dois estabelecimentos que se encontram em S. Jacinto.

O agrupamento de escolas continua a apostar em práticas inovadoras, pelo que estabeleceu protocolos com instituições como: a Universidade de Aveiro, a Fábrica Centro Ciência Viva de Aveiro, Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, Centro de Saúde de Aveiro, Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Escola Profissional de Aveiro, Royal

School of Languages, Instituto Português de Administração de Marketing e, ainda, outras instituições que recebem os alunos dos cursos profissionais na sua formação em contexto de trabalho.

Tendo em conta as avaliações externas, foram indicados como pontos fortes os seguintes aspetos: a) os resultados académicos dos alunos; b) o papel dos diretores de turma como elo de ligação escola-família; c) o trabalho cooperativo e partilhado dos docentes; d) a valorização do ensino experimental/laboratorial; e) a política de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; f) o trabalho em rede com a comunidade local; g) e, ainda, a participação em projetos regionais, nacionais e internacionais.

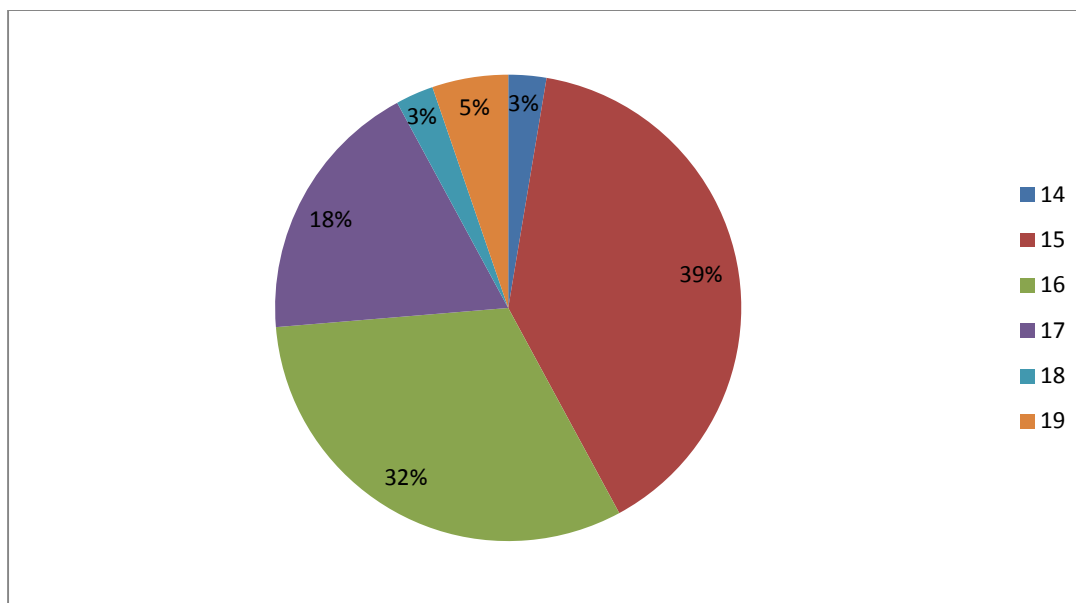
Como se pode ler no projeto educativo, o Agrupamento de Escolas de Aveiro é visto como “um espaço familiar, afetivo, acolhedor e de referência para os aveirenses, dotado de história e cultura própria, com um corpo docente estável e experiente na orientação e solução dos problemas de natureza escolar, familiar e de ordem social das crianças e jovens que frequentam esta comunidade educativa”.

Gostaríamos ainda de acrescentar que as salas de aula da Escola Secundária Homem Cristo, onde realizámos as nossas práticas supervisionadas, apresentam boas condições, estando equipadas com quadro cerâmico, televisão, vídeo, DVD, projetor de vídeo, retroprojetores, computadores, e algumas inclusive com quadro interativo.

No âmbito desta análise, cabe-nos também apresentar a caracterização de duas turmas do nível A1/A2, que frequentam o *Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades*, nomeadamente o 10.ºC e o 11.ºB/E. Optamos por fazer uma análise global de ambas as turmas pelo facto de ser nosso interesse estudar o posicionamento dos alunos do Ensino Secundário público a frequentar o nível de iniciação face às línguas, suas culturas e aprendizagens e ser nossa intenção aplicar abordagens semelhantes nos níveis de espanhol iniciação (A1/A2), sendo estas as únicas turmas disponíveis ao nível do Ensino Secundário, nesta escola.

De forma a procedermos a uma caracterização cuidada da nossa amostra, optamos por criar e aplicar em sala de aula um inquérito por questionário (Anexo 1) constituído por duas partes (ver acima). Relembramos a primeira parte do questionário intitulada *A minha identidade* visou a recolha de dados no que concerne a aspetos biográficos, socioeconómicos e relativos à biografia linguística dos alunos. Através da segunda parte do questionário, intitulada *A minha relação com as línguas, suas culturas e sua aprendizagem* procurámos compreender melhor as representações que os alunos têm das línguas e sua aprendizagem.

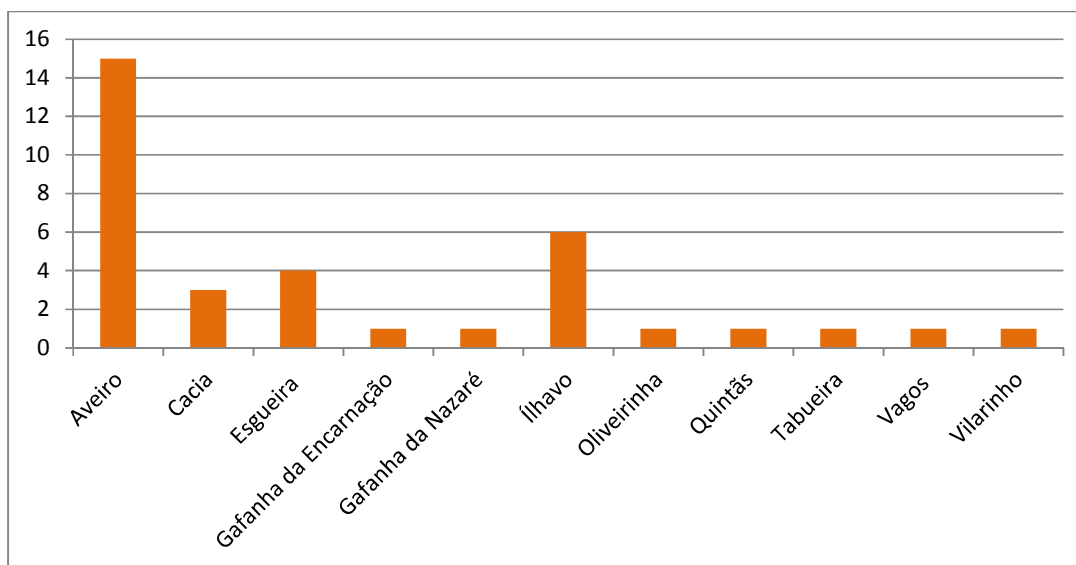
O 10.º C é composto por 22 alunos e o 11.º B/E por 19, sendo a nossa amostra compreendida por conseguinte por 41 alunos representativos de alunos de espanhol iniciação no Ensino Secundário Português. As idades destes alunos distribuem-se da seguinte forma:



**Gráfico 1 - Idade dos alunos**

A grande maioria dos alunos é do sexo feminino (35 alunas), existindo apenas 6 alunos do sexo masculino, tendo ainda a maioria dos alunos nacionalidade portuguesa (38 alunos), duas alunas brasileiras e uma romena. Por sua vez, como seria de esperar, a língua portuguesa assume-se como a língua materna da maioria dos inquiridos. Existem, no entanto, outras línguas maternas no contexto das duas turmas, ou seja, o romeno e o papiamentu. A maioria dos alunos nunca viveu no estrangeiro, à exceção de 4 dos 41 inquiridos que viveram nos seguintes locais: Roménia (3 anos), Irlanda (1 ano), Antilhas Holandesas (3 anos) e Portugal (um aluno há 1 ano e outro há 6 anos). No que respeita o contato dos alunos com países de expressão espanhola, verificamos que 32 alunos já visitaram Espanha, 1 aluno o Paraguai e 2 alunos o México.

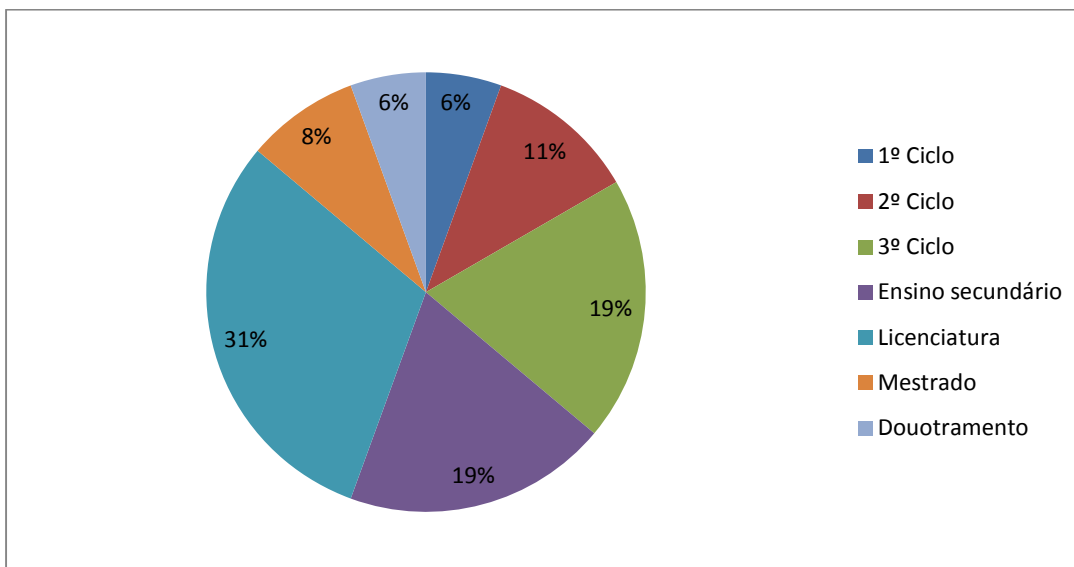
No que respeita à localização da sua residência, a maioria dos alunos reside no concelho do Aveiro, pelo que se deslocam para a escola maioritariamente de autocarro (19 alunos), de carro (19 alunos) ou a pé (6 alunos), havendo no entanto um conjunto de alunos que residem em concelhos adjacentes:



**Gráfico 2 - Locais de residência dos alunos**

A maioria dos alunos que compõe a nossa amostra estuda no quarto (33 alunos), mas há outros locais de estudo referidos, nomeadamente: sala (14 alunos), cozinha (4 alunos) e escritório (4 alunos).

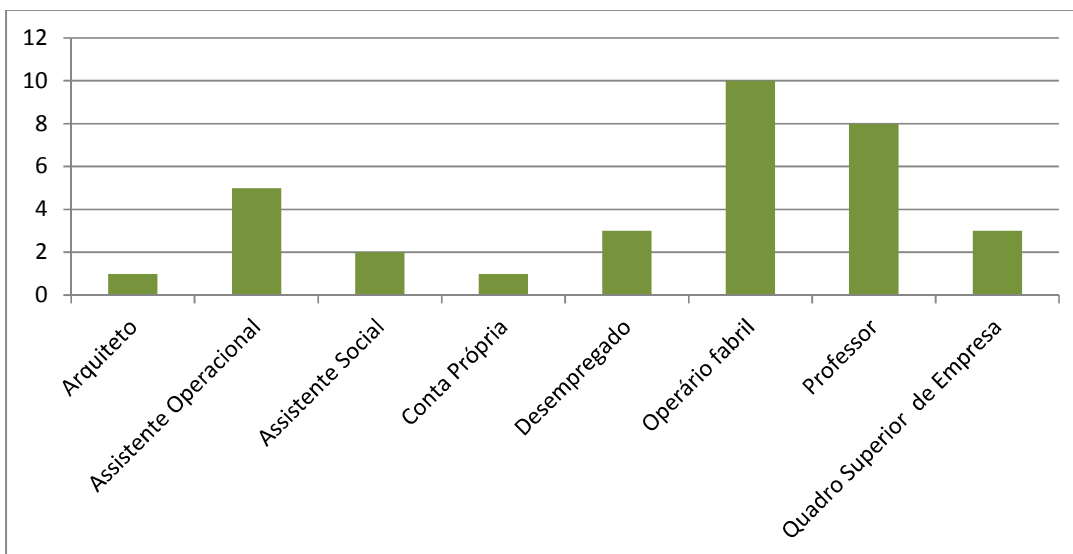
Na nossa opinião, outro dos aspetos considerados importantes e cruciais para se perceber que tipo de ambiente familiar os alunos têm é o próprio conhecimento das habilitações literárias dos pais, uma vez que pode ser um indicador para o tipo de apoio e acompanhamento académico que os alunos poderão ter em casa, nomeadamente por parte do Encarregado de Educação. No caso das nossas turmas, podemos verificar pelo gráfico que se segue que existe uma grande dispersão quanto às habilitações de que estes são titulares:



**Gráfico 3 - Habilitações dos encarregados de educação**

Na verdade, o número de alunos cujos pais são titulares de um nível de escolaridade superior é substancial, uma vez, que 45% dos Encarregados de Educação são detentores de um grau do Ensino Superior (Licenciatura 31%, Mestrado 8% e Doutoramento 6%), o que deixa prever a preparação dos mesmos para ajudar os seus educandos nas tarefas escolares.

Por outro lado, existe um número significativo de Encarregados de Educação desempregados (3) e que têm trabalhos pertencentes ao setor primário (10), como podemos observar pelo gráfico seguinte:

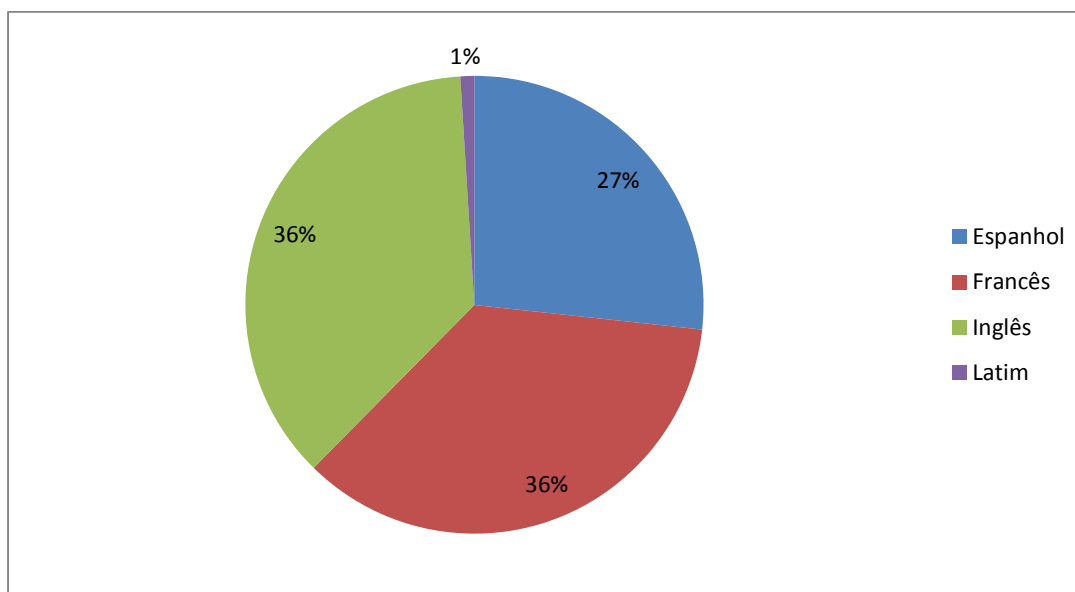


**Gráfico 4 - Profissões dos encarregados de educação**



É ainda de salientar que 8 dos 41 alunos inquiridos tem pai e/ou mãe estrangeiro(a), sendo as nacionalidades dos mesmos as seguintes: brasileira (4 pais/2 mães), romena (1 pai/1 mãe), alemã (1 mãe), moçambicana (1 mãe), venezuelana (1 pai) e colombiana (1 pai).

Apesar de os alunos inquiridos se encontrarem, neste momento, apenas a estudar inglês e espanhol no âmbito do seu currículo, é de referir que já estudaram outras línguas estrangeiras, como podemos observar pelo gráfico seguinte:



**Gráfico 5 - Línguas estrangeiras aprendidas ao longo do percurso escolar**

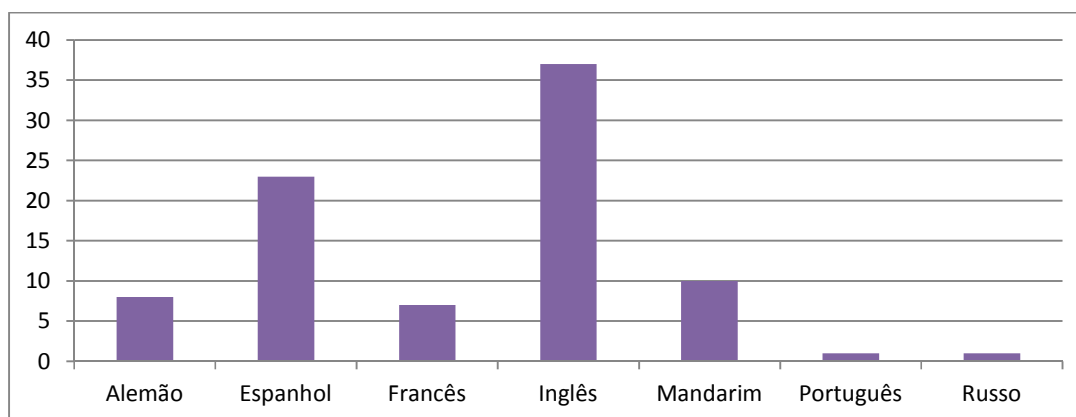
Tendo em atenção a Tabela 3, conseguimos ter uma perceção das línguas com que os alunos já contataram fora do seio escolar. Como seria de esperar, as línguas com que os alunos mais contatam são: a) o português, pois é a sua língua materna e a língua mais presente na sua vida quotidiana; b) o inglês, através de escolas de línguas, mas maioritariamente através da música, internet, televisão/cinema e viagens; c) o espanhol, que se destaca das restantes ao nível das viagens, está, para além disso, presente na vida dos alunos através da música, da internet e das instruções e rótulos de produtos; o francês, que também surge como uma língua importante no quotidiano de alguns alunos, que contatam com a mesma no âmbito da música, viagens e televisão/cinema, acima de tudo.

Há, no entanto, outras línguas como o romeno, o mandarim, o japonês e o checo que também apresentam alguma importância na vida de 4 dos alunos.

**Tabela 3 - Contacto dos alunos com outras línguas**

	Port.	Ing.	Fr.	Al.	Esp	It	Rom	Mand.	Jap	Che
Pessoas c/quem vivo	36	11	6	1	6	1	1	0	0	0
Escola de línguas	0	10	1	0	0	0	0	0	0	0
Internet	30	34	10	2	21	1	0	1	1	0
Música	26	38	16	4	26	1	0	1	0	0
Televisão/Cinema	32	36	12	5	19	3	0	0	0	0
Livros/Revistas	32	18	3	0	7	0	0	0	0	0
Viagens	23	20	14	3	27	2	1	0	0	1
Familiares	32	11	11	3	10	1	1	0	0	0
Instruções	32	24	10	8	23	3	0	1	0	0

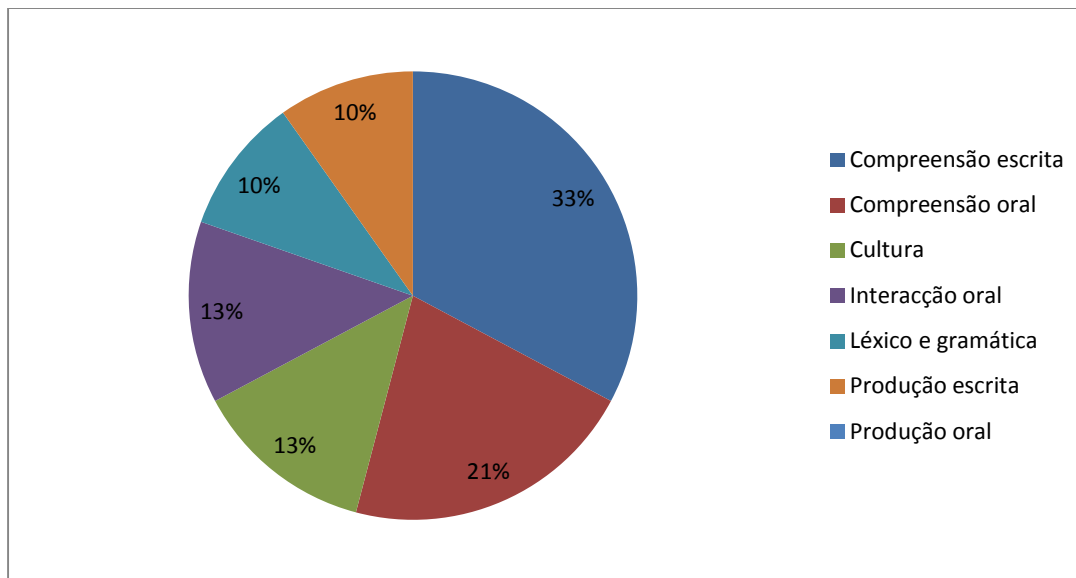
Quando inquiridos sobre as línguas que consideram importantes, a maioria dos alunos indica o inglês, seguido do espanhol e mandarim, tal como pode ser observado no gráfico 6.



**Gráfico 6 - Línguas que os alunos consideram importantes**

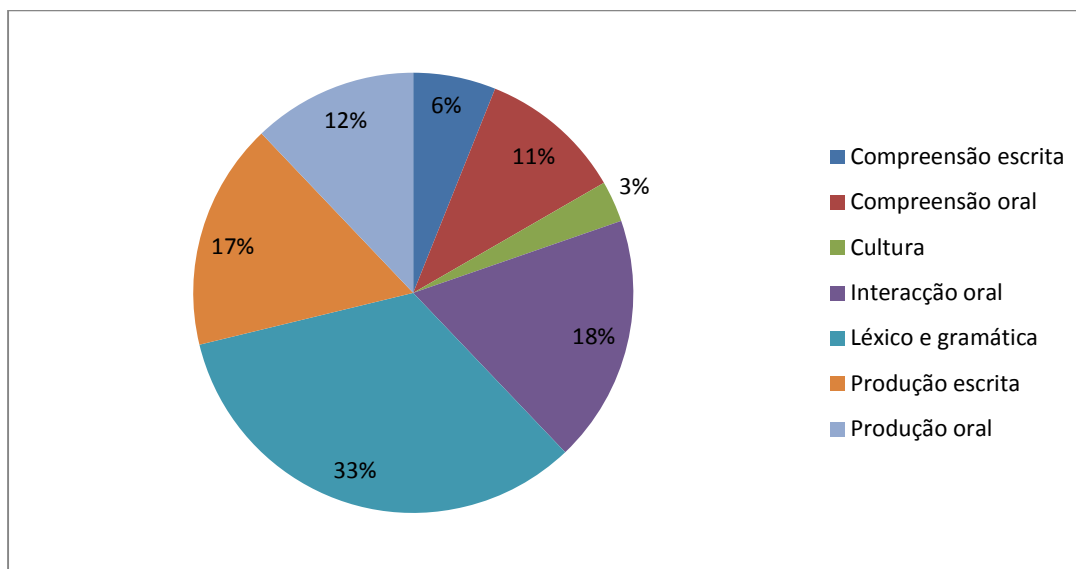
No que se refere às justificações dadas pelos alunos, o inglês surge como a língua mais importante (39 alunos) devido ao facto de, segundo eles, se tratar da língua mais falada no mundo e, para além disso, ser relevante por motivos profissionais (3 alunos). O mesmo acontece com o espanhol que é visto como uma das línguas mais faladas no mundo e importante no domínio profissional, mas ao mesmo tempo é também a língua do país vizinho, razão pela qual a sua aprendizagem fará sentido. Isto contrasta com a seleção do mandarim que foi feita pelos alunos por motivações profissionais. É ainda interessante verificar que, no que concerne o francês e alemão, a maior parte dos alunos os identificam como línguas importantes para a cultura geral, no desempenho das suas atividades profissionais e viagens. O português foi possivelmente identificado pela aluna romena, que faz referência à importância histórica e cultural da língua.

No que diz respeito às representações que os alunos têm sobre as línguas e suas aprendizagens, verificamos que grande parte considera a compreensão escrita, a compreensão oral e a cultura como as componentes mais fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira.



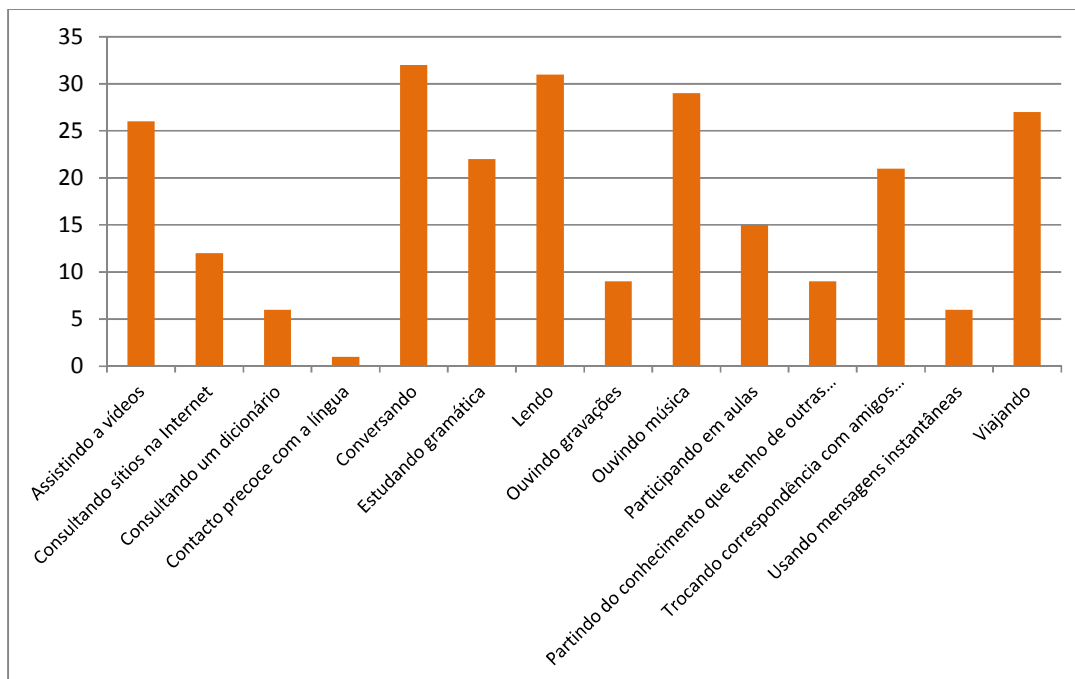
**Gráfico 7 - Componentes que os alunos consideram fáceis na aprendizagem de uma língua estrangeira**

Por sua vez, como elementos mais difíceis os alunos identificaram, na sua maioria, o léxico e gramática, a interação oral e a produção escrita, tal como podemos observar no seguinte gráfico.



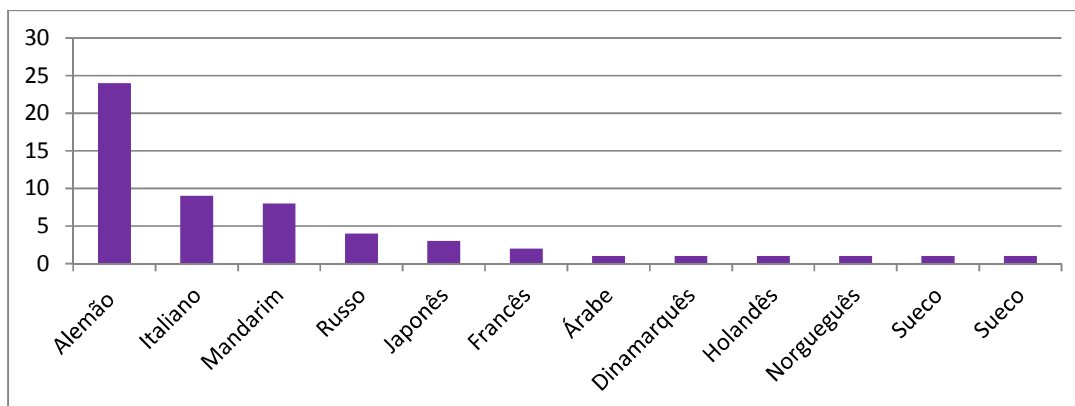
**Gráfico 8 - Componentes que os alunos consideram difíceis na aprendizagem de uma língua estrangeira**

Tendo ainda em conta as percepções que os alunos têm sobre as melhores formas de aprender uma língua, verificamos que a maioria privilegia as seguintes atividades: conversação, leitura, audição de música, viagens e visualização de vídeos.



**Gráfico 9 - Atividades que os alunos consideram que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras**

No que concerne a predisposição para o contato com outras línguas estrangeiras, a maioria dos alunos (34 alunos) manifesta querer investir futuramente na aprendizagem de outras línguas (apenas 4 alunos não o manifestam), fazendo as suas opções. Embora apresentem gostos muito diversos, a maior parte dos alunos pretende estudar alemão (27 alunos), italiano (9 alunos) e mandarim (8 alunos).



**Gráfico 10 - Línguas que os alunos pretendem estudar no futuro**

De seguida iremos apresentar as diferentes fases do nosso projeto de intervenção que tiveram lugar entre os meses de dezembro de 2014 e maio de 2015.

### **1.3. Fases do projeto de intervenção**

O presente trabalho de intervenção foi desenvolvido na sequência de uma planificação prévia, distribuída por fases, tal como se apresenta de seguida.

#### *Fase 1 – Construção do modelo teórico (de outubro de 2014 a janeiro de 2015)*

Construção da fundamentação teórica a partir de estudos que se debruçam sobre Espanha como um país plurilingue, o conceito de representação social e o desenvolvimento da competência plurilingue em sala de aula de LE. Para além disso, procedemos à leitura e análise da Constituição espanhola, bem como dos estatutos das suas comunidades autónomas, com o objetivo de identificar de forma sustentada as línguas oficiais e cooficiais em cada uma delas.

#### *Fase 2 – Construção dos instrumentos de recolha de dados (de novembro de 2014 a janeiro de 2015)*

Nesta fase procedemos à criação do inquérito por questionário referente a) aos dados sociobiográfico dos alunos, sua relação com as línguas e sua aprendizagem b) às representações que os alunos têm sobre as línguas em Espanha e c) às representações que os alunos têm sobre a sua competência plurilingue no que respeita o galego e o catalão.

#### *Fase 3 – Implementação de questionários e de aulas práticas para a (re)construção de representações e o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos (de dezembro de 2014 a abril de 2015)*

Num primeiro momento, procedemos à implementação dos questionários. Posteriormente, tendo em conta as representações dos alunos, partimos para a planificação e implementação de atividades didáticas em sala de aula de espanhol como LE, com o objetivo de desenvolver a sua competência plurilingue.

#### *Fase 4 – Análise dos dados recolhidos (de maio de 2015 a junho de 2015)*

Nesta fase procedemos à criação e implementação dos dispositivos de análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário e do trabalho prático implementado em sala de aula de espanhol como LE.

### Fase 5 – Redação final do relatório (de junho de 2015 a novembro de 2015)

Nesta fase, procedemos à redação do relatório final de estágio, respondendo às questões de investigação apresentadas como ponto de partida para o estudo apresentado.

Descritas as fases do nosso estudo, cabe-nos agora apresentar os dados obtidos, bem como os procedimentos de análise a ter em conta aquando da análise dos mesmos.

## **2. Do *corpus* às opções de análise**

Relativamente à natureza do nosso estudo relembramos que o objetivo do mesmo se centra na (re)construção das representações dos alunos sobre o espanhol, o galego e o catalão em sala de aula de espanhol como língua estrangeira através do desenvolvimento da sua competência plurilingue. Com este propósito relembramos aqui as questões e objetivos do nosso estudo apresentando ainda os dados que vamos analisar e as opções de análise.

**Tabela 4 – Questões de investigação, objetivos do estudo, dados e opções de análise**

<b>Questões</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Dados</b>	<b>Opções de análise</b>
Quais as representações dos alunos sobre a língua espanhola, galega e catalã?	Descrever as representações dos alunos sobre a língua espanhola, galega e catalã.	Questionário (Anexo 1)	Análise estatística Análise de conteúdo
Que práticas podem ser levadas a cabo em sala de aula de espanhol como LE para a (re)construção das representações relativas ao espanhol, galego e catalão através do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos?	Implementar e avaliar práticas, em sala de aula de espanhol como LE, que desenvolvam a competência plurilingue dos alunos e que promovam a (re)construção dessas representações.	Notas de campo Respostas às fichas de autoavaliação	Análise de conteúdo

Conhecendo agora as nossas questões de investigação, objetivos do estudo, tipos de dados e de análise a realizar passaremos à apresentação, análise e discussão dos resultados propriamente ditos.

### 3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Uma vez constituída a matriz que servirá o nosso estudo, através da apresentação dos objetivos e questões de investigação, a caracterização do contexto de intervenção e dos participantes, das fases que constituem o projeto de intervenção e das opções de análise, procederemos à análise dos dados seguindo a ordem cronológica em que estes foram obtidos.

Iniciaremos o nosso trabalho com a análise dos questionários, passando posteriormente para a análise do trabalho desenvolvido por parte dos alunos que será sustentado, sempre que necessário e conveniente pelas informações obtidas através da observação direta, sustentada pelas notas de campo.

#### 3.1. Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha

Neste capítulo iremos proceder à análise da parte 3 do questionário, tendo em conta as questões relevantes para o nosso estudo<sup>3</sup>.

As tabelas que a seguir se apresentam sistematizam os resultados obtidos no que concerne a questão número 23, em que foi pedido aos alunos que indicassem as línguas faladas em Espanha e as representações face a elas.

**Tabela 5 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – espanhol**

Espanhol						
	1	2	3	4	5	
Feia	0	0	6	17	12	Bonita
Difícil	0	0	14	15	7	Fácil
Inútil	0	1	4	19	12	Útil
Pobre	2	4	8	7	14	Rica
S/imp. política	0	3	17	8	7	Imp. política

<sup>3</sup> Recorde-se que este questionário também contempla questões sobre as variedades linguísticas e culturais do Espanhol hispanoamericano, pertinentes para o estudo do meu colega de estágio, Mário Cruz (Cruz, 2015).



**Tabela 6 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – galego**

Galego						
	1	2	3	4	5	
<b>Feia</b>	0	2	11	11	10	<b>Bonita</b>
<b>Difícil</b>	3	2	10	10	9	<b>Fácil</b>
<b>Inútil</b>	4	3	12	8	7	<b>Útil</b>
<b>Pobre</b>	0	7	14	4	7	<b>Rica</b>
<b>S/imp. política</b>	7	4	16	2	3	<b>Imp. política</b>

**Tabela 7 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – catalão**

Catalão						
	1	2	3	4	5	
<b>Feia</b>	3	5	14	2	6	<b>Bonita</b>
<b>Difícil</b>	5	5	15	3	2	<b>Fácil</b>
<b>Inútil</b>	2	5	9	9	6	<b>Útil</b>
<b>Pobre</b>	3	5	14	2	8	<b>Rica</b>
<b>S/imp. política</b>	2	5	12	3	8	<b>Imp. política</b>

**Tabela 8 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha – basco**

Basco						
	1	2	3	4	5	
<b>Feia</b>	9	6	10	2	4	<b>Bonita</b>
<b>Difícil</b>	10	10	8	3	1	<b>Fácil</b>
<b>Inútil</b>	8	2	14	1	4	<b>Útil</b>
<b>Pobre</b>	1	4	12	6	7	<b>Rica</b>
<b>S/imp. política</b>	3	3	15	2	6	<b>Imp. política</b>

**Tabela 9 - Representações dos alunos sobre as línguas de Espanha - aranês**

Aranês						
	1	2	3	4	5	
<b>Feia</b>	0	0	2	0	0	<b>Bonita</b>
<b>Difícil</b>	0	0	1	0	0	<b>Fácil</b>
<b>Inútil</b>	0	0	2	0	0	<b>Útil</b>
<b>Pobre</b>	0	0	0	2	0	<b>Rica</b>
<b>S/imp. política</b>	0	0	0	2	0	<b>Imp. Política</b>

Verificamos que os alunos mencionaram todas as línguas cooficiais faladas em Espanha, muito embora apenas dois dos alunos tenham referido o aranês.

Relativamente ao espanhol, a maioria dos alunos entende ser uma língua bonita, fácil de aprender, útil e rica culturalmente. No que respeita à sua importância política, a maioria dos alunos entende ser uma língua mais ou menos importante.

No que respeita o galego, é curioso verificar que, apesar de muitos alunos considerarem está língua como uma língua bonita, fácil de aprender e útil, existe um número elevado de alunos que prefere manter numa posição mais neutra ao valora-la com 3. Relembremos que na questão 6, em que os alunos foram questionados acerca dos países de expressão espanhola por eles visitados, 32 dos alunos referiram já terem visitado Espanha. Tratando-se de uma escola do centro do país, cremos que a probabilidade de terem visitado a Galícia é bastante elevada. Assim sendo, é curioso constatar que os alunos tenham optado por não evidenciar de uma forma mais marcada a sua opinião relativamente a esta língua, uma vez que já contactaram com ela. O mesmo acontece relativamente aos dois últimos parâmetros, embora existam opiniões mais díspares face à riqueza cultural e importância política do galego. Predominam os alunos que consideram o galego uma língua rica (11 alunos) em detrimento dos que a consideram uma língua culturalmente pobre (7 alunos). O galego é visto por alguns alunos como uma língua com pouca (4 alunos) ou com nenhuma importância política (7 alunos), sendo que a maioria considera que tenha uma importância mais ou menos relevante (16 alunos). São poucos os alunos consideram o galego como uma língua importante (2 alunos) ou até politicamente muito importante (3 alunos).

No que respeita o catalão, a maioria considera esta língua mais ou menos bonita e fácil de aprender, existindo mais alunos que considerem a sua aprendizagem difícil (10 alunos) do

que os que a consideram fácil (5 alunos). No que respeita à sua utilidade, as respostas são muito díspares, o que nos leva a crer que os alunos não têm uma opinião clara formada sobre este assunto. A maioria dos alunos considera o catalão como uma língua mais ou menos importante politicamente.

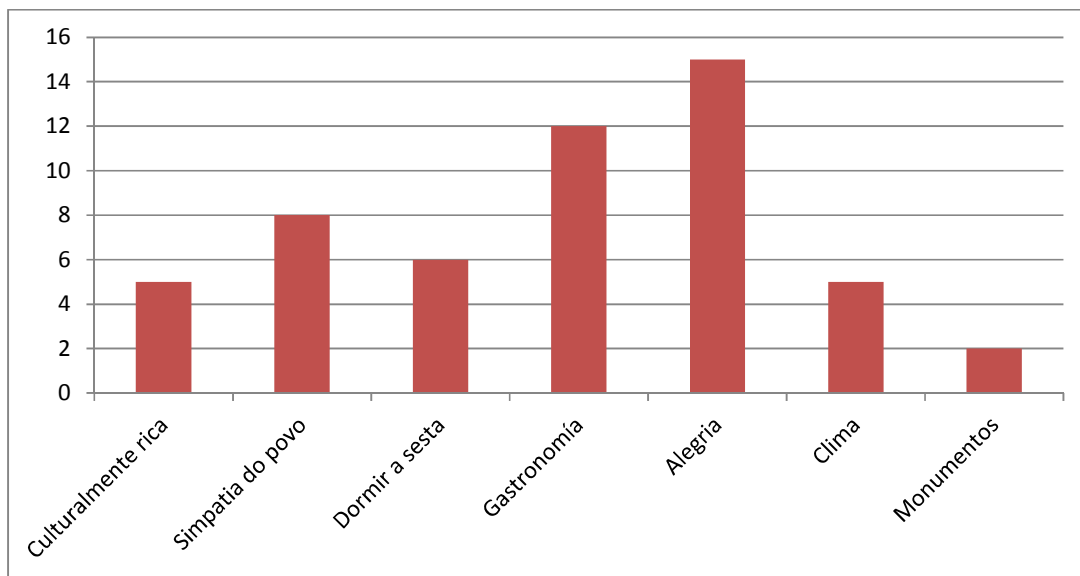
No que respeita o basco, a maioria dos alunos tende em considera-la como uma língua feia, difícil de aprender, para além de lhe reconhecer pouca utilidade. Entendem, no entanto, que é uma língua culturalmente rica e com mais ou menos importância política.

O aranês foi apenas referido por dois alunos que o consideram como uma língua mais ou menos bonita, difícil de aprender e útil, com alguma riqueza cultural e importância política.

Em suma, cabe-nos dizer que os alunos consideram o espanhol como uma língua bonita, fácil de aprender, útil, rica e com importância política. O galego foi considerado bonito, fácil de aprender, útil, rico, mas sem importância política. Apesar das respostas face ao catalão se situarem maioritariamente no parâmetro 3, existem mais alunos que o consideram difícil, útil, rico e com importância política. No que respeita o basco as representações dos alunos são negativas considerando a língua feia, difícil de aprender, inútil, rico e com importância política. A maioria dos alunos não fez referência ao aranês, o que nos leva a crer que o desconhecem ou que lhe atribuem pouca importância.

Quando questionados sobre aspetos positivos e negativos relativamente à vida em Espanha, foi notório o reduzido número de respostas dadas por parte dos alunos. Apenas 32% dos alunos referiram aspetos positivos e 44% dos alunos aspetos negativo relativamente à vida em Espanha.

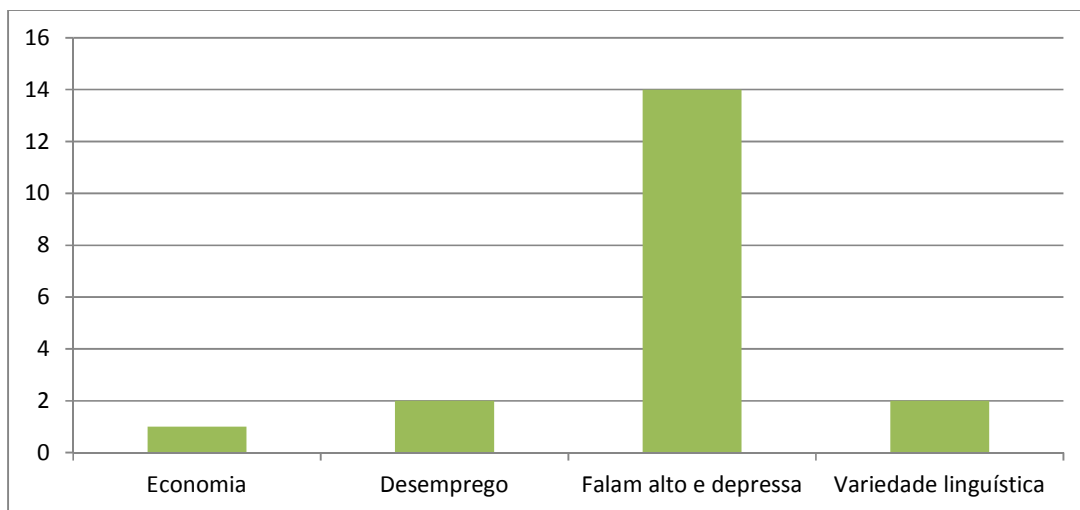
No que respeita à questão 24, sobre os aspetos positivos relativos à vida em Espanha, os alunos referiram o seguinte:



**Gráfico 111 - Aspectos positivos relativos à vida em Espanha**

A maioria dos alunos que respondeu, entende que a vida em Espanha é muito alegre e dizem apreciar a gastronomia, o que revela que costumam visitar o país. Para além disso, os alunos referem apreciar a simpatia do povo, a sesta, a cultura espanhola, bem como o clima deste país. Apenas dois dos alunos mencionaram como aspetos positivos os monumentos.

No que respeita aos aspetos negativos relativos à vida em Espanha, os alunos são bastante unânimes como podemos ver pelo seguinte gráfico.

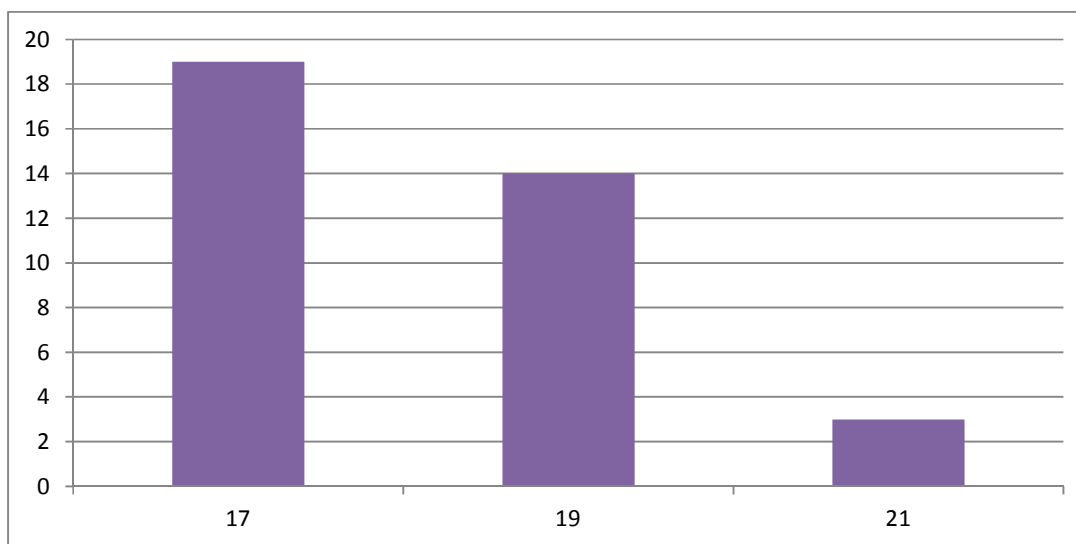


**Gráfico 122 - Aspectos negativos relativos à vida em Espanha**

A maioria dos alunos é da opinião que os espanhóis falam demasiadamente alto e depressa. 1 aluno refere outro aspeto negativo, nomeadamente os problemas económicos e 2 dos alunos referem a elevada taxa de desemprego. Cremos que estas representações

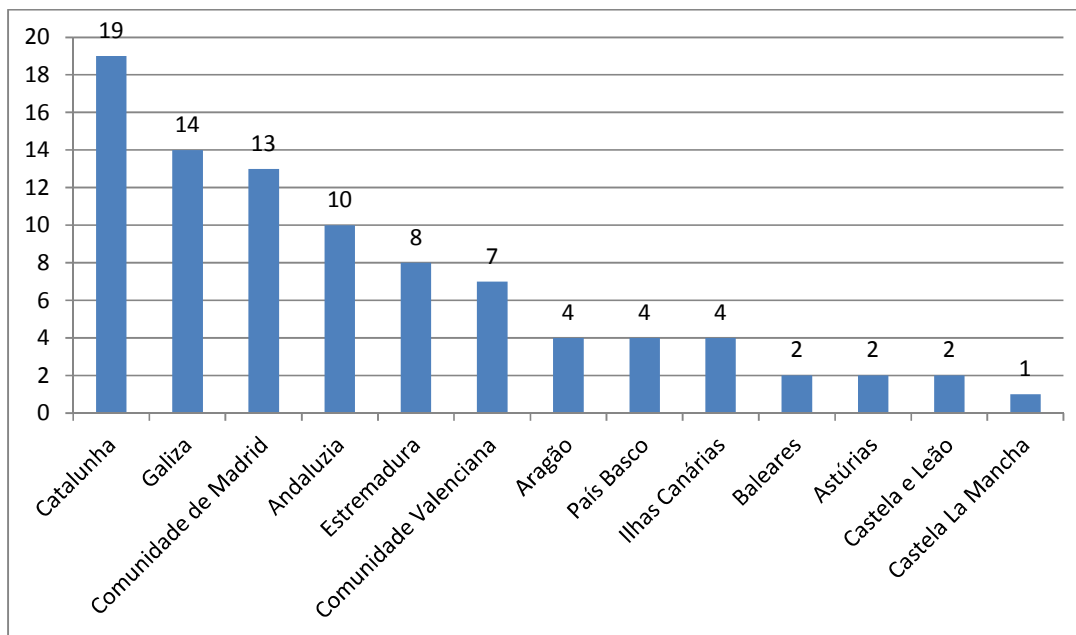
podem estar relacionadas com informações a que têm acesso através da comunicação social e conversas a que assistem no seio familiar. É, para além disso, curioso verificar que 2 dos alunos consideram como negativo o facto de serem faladas diversas línguas em Espanha. Depreendemos que estes alunos entendem que o povo de um país devia falar, por uma questão de identidade, a mesma língua e que a presença de mais do que uma língua dificulta, a vários níveis, o entendimento entre os habitantes.

No que respeita à questão 26, sobre o número de comunidades autónomas existentes em Espanha, e apesar de maioria ter acertado na resposta correta, é de referir que muitos dos alunos erraram ao seleccionar 19 ou até 21.



**Gráfico 13 - Número de comunidades autónomas em Espanha**

É curioso verificar que, ao ser-lhes pedido para identificarem três comunidades autónomas, os alunos tenham sido referidas todas as comunidades à exceção de quatro, o que mostra que não se cingiram às comunidades mais conhecidas por questões de proximidade com o país de residência, capital ou zonas turísticas (ver gráfico 16). As comunidades a que mais vezes foram feitas referências foram a Catalunha, a Galiza e a Comunidade de Madrid. Castela La Mancha, Castela e Leão, Astúrias, Aragão, País Basco, as Ilhas Canárias e as Baleares foram as comunidades menos referenciadas. Não deixa de ser interessante verificar que as ilhas, apesar de locais apetecíveis como destino turístico, não tiveram muita expressão na resposta a esta questão.



**Gráfico 14 - Identificação de comunidades autónomas de Espanha**

Tanto a Catalunha como a Galiza foram mencionados por uma grande parte dos alunos, ao contrário do País Basco. Relembramos que já na questão 23 os alunos não mostraram muito interesse na língua cooficial falada nesta comunidade autónoma que caracterizaram como feia, difícil de aprender e de pouca utilidade. cremos que as representações sobre o basco acabaram por se refletir na ausência de escolha desta comunidade autónoma em detrimento de outras que se revelam como mais interessantes para os alunos.

Visto que nos interessa estudar especificamente as representações dos alunos face à língua oficial e às línguas cooficiais faladas em Espanha e concomitantemente à respetiva comunidade, iremos cingir a apresentação e análise dos resultados da questão 28 àqueles relativos às seguintes comunidades: Catalunha, Comunidade Valenciana, Baleares, Galiza e País Basco.

No que respeita à Catalunha, 14 dos alunos identificaram o catalão, 4 o espanhol e apenas 1 aluno o aranês como línguas faladas nesta comunidade. Todos os alunos que identificaram a capital (15 alunos) fizeram-no com correção indicando a cidade de Barcelona. Os alunos associaram as seguintes palavras a esta comunidade autónoma: Sagrada Família (3 alunos), clima (1 aluno), praia (1 aluno) e agitada (1 aluno) o revela um conhecimento limitado e estereotipado da mesma. Os restantes alunos optaram por não preencher este campo o que nos leva a crer que não estão muito familiarizados com esta comunidade autónoma.

Relativamente à Comunidade de Valencia, verificamos que 7 dos alunos identificaram o catalão como língua falada nesta comunidade, mas apenas 4 fizeram referência ao espanhol. Os alunos associaram apenas uma palavra a esta comunidade autónoma, ou seja, praia (2 alunos), o que nos leva a crer que têm uma visão bastante estereotipada e limitada desta comunidade.

No que respeita os 2 alunos que mencionaram as Baleares, 1 dos alunos referiu o espanhol como língua falada nesta comunidade não tendo sido feita qualquer referência ao catalão. Para 1 dos alunos as Ilhas Baleares representam diversão o que seria de prever, tratando-se de um destino de grande afluência turística. cremos que também neste caso os alunos têm uma visão bastante estereotipada e limitada.

Dos alunos que fizeram referência à Galiza, apenas 3 mencionaram o espanhol como língua desta comunidade e nove o galego. 9 dos alunos mencionaram com correção a capital e apenas 4 dos alunos preencheram o último campo fazendo referência à catedral de Santiago de Compostela enquanto ícone desta comunidade. As respostas apresentadas sobre esta comunidade refletem, mais uma vez, a visão bastante estereotipada e limitada dos alunos.

Por último fizemos o levantamento dos dados registados pelos alunos relativos ao País Basco. Dos 4 alunos que mencionaram esta comunidade, apenas 1 fez referência ao espanhol como língua desta comunidade e 3 ao basco. Destes 4 alunos nenhum conseguiu identificar de forma correta a capital e registar uma palavra que evidenciasse as suas representações sobre esta comunidade autónoma o que nos leva a crê que não tenham, até à data, contactado com informações sobre esta comunidade autónoma.

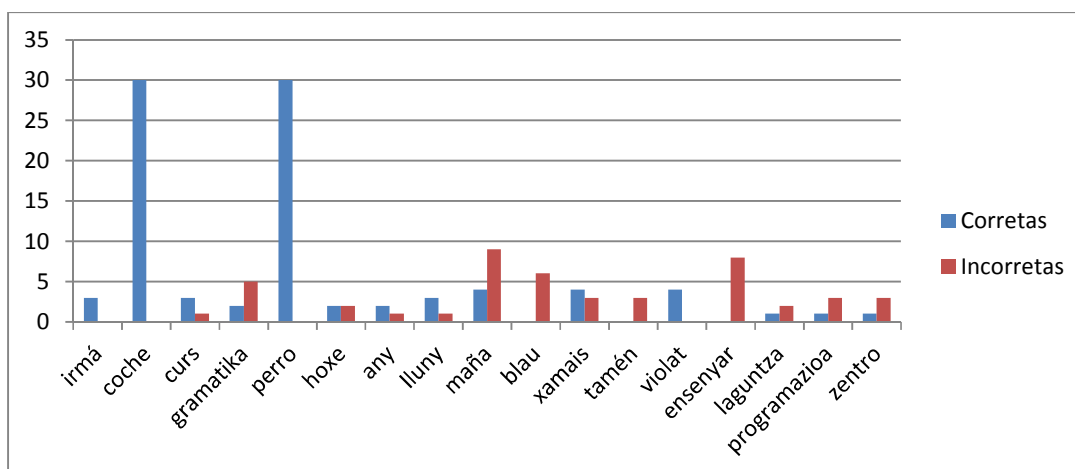
Podemos concluir que, na sua grande maioria, os alunos não fizeram referência às línguas cooficiais faladas nas comunidades autónomas, o que revela tanto desconhecimento como a pouca importância atribuída às mesmas. Salientamos, para além disso, que as respostas dadas revelaram um conhecimento limitado e estereotipado, na medida em que os alunos apenas fizeram referência a alguns pontos de atração turística ou destinos de férias.

Como última tarefa, foi apresentada aos alunos uma lista com vocábulos em espanhol, galego, catalão e basco. Optou-se por não apresentar vocábulos em aranês pelo facto de: a) sabermos já antecipadamente que face às aulas a lecionar não iríamos ter tempo de abordar todas as línguas cooficiais faladas em espanhol e b) por se tratar de uma língua com poucos falantes, e logo, ser pouco representativa das línguas faladas em Espanha.

Ao fazer o levantamento verificamos de imediato que a maior parte dos alunos não tinha tentado fazer corresponder as línguas aos vocábulos. Acabamos por perceber, num momento posterior do nosso projeto de intervenção, sobre o qual nos iremos debruçar

mais à frente, a razão que levou os alunos a sentir dificuldades na realização da tarefa proposta.

No gráfico que a seguir se apresenta torna-se clara a ausência de respostas dadas por parte dos alunos. A maior parte deles (30 alunos) conseguiram identificar de forma correta a língua em que se encontravam escritos os vocábulos *coche* e *perro* (espanhol), não tendo sido registada nenhuma resposta incorreta. No que respeita a maior parte dos outros vocábulos, verificou-se que os alunos optaram por não responder ou, no caso dos que o fizeram, que um elevado número de respostas foram incorretas.



**Gráfico 15 – Associação vocábulos - língua**

É curioso verificar que os alunos tiveram dificuldade em identificar os vocábulos em galego, tais como *hoxe* e *xamais* apesar de já terem contactado com a língua. Julgamos que esta dificuldade se deve à falta de consciência de contacto o que revela falta de atenção à paisagem linguística por parte dos alunos. Na atividade apresentada, revelaram para além disso, não conseguirem identificar uma língua românica escrita a partir de outras que são do seu conhecimento, nomeadamente o português e o francês. Recordamos que na questão 22 em que contactamos com as representações dos alunos acerca das atividades que segundo eles melhor favorecem a aprendizagem de uma língua, os alunos, não selecionaram, na sua grande maioria, a opção de partir de uma língua conhecida para a aprendizagem de outra. Este facto leva-nos a crer que os alunos não tomaram ainda consciência de poderem usar o seu repertório linguístico aquando da identificação ou compreensão de outra língua.

Conscientes das representações limitadas e estereotipadas sobre Espanha e as suas línguas cooficiais decidimos planificar e implementar um conjunto de aulas com o objetivo de ajudar os alunos na (re)construção das suas representações e no desenvolvimento da sua competência plurilingue.



### 3.2. Viajar por las lenguas de España

Optamos por não trabalhar todas as línguas cooficiais de Espanha. Em primeiro lugar decidimos excluir o basco por não se tratar de uma língua de origem românica. Para além disso, optamos por não trabalhar o aranês por: a) limitações de tempo, b) esta língua estar confinada a uma zona relativamente pequena, c) ser falada por um pequeno número de falantes e d) os alunos terem mostrado mais interesse noutras línguas representadas em Espanha, como o galego e o catalão.

Começamos por planificar e implementar, no primeiro semestre, um conjunto de duas aulas na turma do 11ºB/E (ver plano no Anexo 2) que tiveram como fio condutor o grupo musical catalão *Manel*, o primeiro grupo a cantar em catalão a conseguir atingir o topo de vendas em Espanha. Esta opção foi tomada pelo facto dos alunos terem revelado pouco conhecimento da língua catalã, de a considerarem difícil e de terem revelado um conhecimento limitado e estereotipado da Catalunha. Optou-se por trabalhar, na unidade intitulada *Viagens*, especificamente a canção *Aniversari*, uma vez que o mordomo da família aqui retratada parte para uma viagem ao mundo dos desejos da aniversariante que tinha acabado de completar dezoito anos de idade.

Para a primeira aula foram escolhidos, materiais autênticos que, tal como refere Widdowson (1990), significam a “exposure to real language and its use in its own community” (p. 67) de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem o menos artificial possível, uma vez que “authentic materials are materials that we can use in the classroom and that have not been changed in any way” (Sanderson, 1999: 37). Para além disso, foram escolhidos materiais atuais, adequados e originais com interesse para o público-alvo, trabalhados de forma holística sob um fio condutor, ou seja, o grupo musical catalão *Manel*, o que permitiu criar nos alunos um interesse acrescido pelas atividades propostas.

A primeira aula começou com a apresentação de uma imagem dos quatro elementos que compõem o grupo musical *Manel*, fio condutor das duas sessões, para criar nos alunos o *suspense* necessário às atividades a propor ao grupo turma. Tal como já se previa, os alunos desconheciam o grupo musical, não dispendo de nenhuma informação que permitisse identificar os seus elementos, proveniência ou até mesmo a nacionalidade. Com as pistas que lhes foram sendo dadas, nomeadamente, o nome do segundo álbum, os alunos adivinharam, tal como previsto, tratar-se de um grupo musical.

No passo seguinte, a professora distribuiu a ficha de trabalho 1 e pediu aos alunos que respondessem individualmente às questões. Na resposta à questão 1a, sobre a língua em que estava escrito o título do álbum, verificou-se que apenas cinco dos alunos identificaram tratar-se de catalão, outros entenderam tratar-se de um título escrito em

basco e uma aluna apontou o italiano, o que revela que um número considerável de alunos desta turma não consegue reconhecer com facilidade dados verbais escritos em catalão.

Relativamente à questão 1b, em que foi solicitado aos alunos a tradução do nome do álbum que se encontra em catalão para espanhol, é de referir que os alunos conseguiram entender na sua grande maioria o título do álbum à exceção da palavra *milles* que a maioria dos alunos considerou estar relacionada com o valor a pagar para ver uma boa armadura, ou seja, milhões e não a distância a percorrer/dificuldade em encontrar algo que se procura. Para além disso é de salientar que alguns alunos referiram ter recorrido a outras línguas, nomeadamente ao francês, para tradução do vocábulo *veure*. Para além disso, referiram que a compreensão de vocábulos, tais como *una* e *bona*, foi facilitada pelas semelhanças dos mesmos com o espanhol. Estas intervenções revelam que os alunos se encontram a desenvolver de forma consciente aquilo a que Meissner (2004) designa como capacidade de compreender uma língua estrangeira ainda não aprendida com recurso a outra língua para entenderem os novos dados verbais.

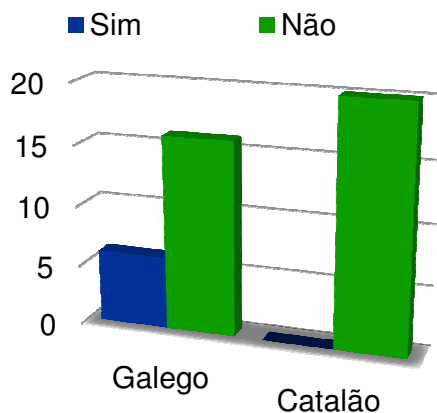
No passo três, os alunos tiveram oportunidade de ver um excerto de um telediário da *rtve*, cujo objetivo era sobretudo a descoberta do nome do grupo e dos elementos que o compõem. Ainda neste passo, e com o objetivo de levar os alunos a descobrir a cidade natal do grupo musical, é de referir que a professora incluiu no exercício de compreensão oral anterior como opção de escolha os nomes Albert e Pau. Esta estratégia permitiu estabelecer uma ponte com atividades desenvolvidas no ano letivo transato por parte de outra professora no âmbito da sessão Galanet *Poliglotta?*, *No, Plurilingüe!*<sup>4</sup> em que a atual professora também participou com o seu grupo turma sob o nome de “Os fogacinhas”. Foi notório o borborinho e as risadas por parte dos alunos com esta constatação e as lembranças das atividades desenvolvidas no passado. Tal como de esperar, o grupo turma recordou-se, de uma forma geral, da equipa Bellvitge-Hospitalet de Barcelona, o que foi aproveitado para rever alguns conteúdos sobre a Catalunha, nomeadamente a capital e as línguas cooficiais aqui faladas.

A professora deu continuidade à aula e distribuiu um artigo em espanhol em que os *Manel* levantam algumas questões acerca dos preconceitos linguísticos e culturais e a facilidade ou não em entender uma determinada língua. Este artigo serviu como mote para os alunos se questionarem acerca da sua competência plurilingue face a outras línguas românicas e foi interessante verificar que a maior parte deles referiu não ser capaz de entender um

---

<sup>4</sup> Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol por parte de Ana Margarida Borges (Borges, 2014)

texto em galego e nenhum dos alunos se diz sentir capaz de entender um texto em catalão.



**Gráfico 16 - Representações dos alunos sobre a competência plurilingue face à compreensão escrita de dados verbais em galego e catalão – 11.º B/E**


Os alunos justificam as suas respostas dizendo que se trata de uma língua ainda não estudada por eles não fazendo referência ao facto de terem participado, no ano transato, na sessão Galanet *Poliglotta?*, *No, Plurilingüe!* e de terem desenvolvido atividades no âmbito da intercompreensão entre línguas românicas.

No que concerne a expressão escrita desenvolvida no passo cinco, a professora apelou à criatividade dos alunos ao apresentar o início de um *videoclip*, que mais se assemelha a uma curta-metragem, em que no minuto inicial não existem quaisquer falas e em que é dado a conhecer o desfecho de um acontecimento até então desconhecido. Após questionados sobre o eventual título da canção, a professora juntou os alunos em grupos de trabalho e pediu que escrevessem um texto em espanhol baseado nos vocábulos apresentado numa caixa informativa.


Esta atividade em que os alunos foram levados a produzir um texto com recurso ao *Pretérito indefinido*, que tinha sido recentemente revisto pelo par pedagógico, serviu paralelamente para criar suspense relativamente ao *videoclip* e como fio condutor para a aula seguinte. Apesar de não ter sobrado tempo para a leitura dos textos produzidos por parte dos alunos, é de referir que a atividade surtiu o efeito desejado, ilações que tiramos pelo facto de terem sido notórios o empenho e interesse por parte dos alunos aquando do desenvolvimento da atividade, e que se encontram registados nas nossas notas de campo.

Na segunda aula retomou-se o exercício de expressão escrita da aula anterior e os diversos grupos de trabalho tiveram oportunidade de partilhar os textos por eles criados

através da leitura dos mesmos. Entendemos que esta atividade ajudou a retomar o fio condutor e o suspense criado à volta do *videoclip*. É de referir que os alunos se foram rindo com as histórias fantásticas inventadas por parte dos seus companheiros de turma que em muito se distinguiram umas das outras.



Agrupamento de Escolas de Aveiro



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

---

Espanol 11º curso

---


Nombre Lúsa Fecha \_\_\_\_\_

---

**HOJA DE TRABAJO 3**

**Manel: Aniversari**

Después de encontradas todas las pistas, el detective presenta los resultados de su investigación.



En grupos de tres o cuatro alumnos escribid un texto de aproximadamente diez líneas en que presentáis lo que sucedió. No os olvidéis de usar el pretérito indefinido y el vocabulario presentado.

pedir un deseo	hacerse pequeño	padres, tíos y amigos ✓	deseo ✓	ojo ✓
vestido ✓	hombro ✓	lágrimas	nerviosa	tamaño de una mosca ✓

Olga Vanessa cumplía 30 años y ella llevaba vestido un cham-  
del mercado. Después de contar los cumpleaños, sus padres, tíos  
y amigos comieron un poco del bolo y se quedaron del  
tamaño de una mosca con ojos pequeños y los hombros  
muy largos.

Olga Vanessa quedó muy nerviosa y empezó llorando. Quan-  
do sus lágrimas cayeron al suelo surgió Trufo, el  
diós del dinero. Él concedió a Olga 3 deseos

**Figura 2 - Atividade de expressão escrita sobre o possível enredo do *videoclip***

Na sequência desta atividade, que acabou por ser usada como motivação, os alunos ouviram a canção em catalão para tentaram desvendar o sucedido. Tal como refere Asensi (1995), consideramos que a utilização de canções em sala de aula é “uno de los recursos

didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas” (p. 338)

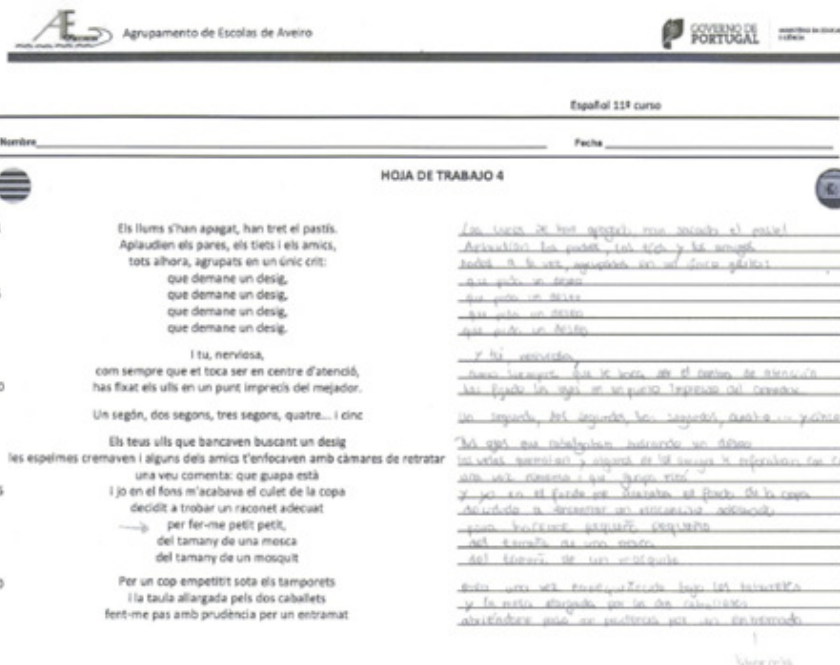
Numa primeira fase e apesar de todo o esforço feito por parte dos alunos em descobrir o que tinha acontecido na festa da aniversariante, eles não conseguiram responder à maior parte das questões colocadas pela professora sobre o enredo. No decorrer desta atividade, uma das alunas referiu que achava que se tivesse acesso ao suporte escrito, ou seja, à letra da canção conseguiria entender melhor o enredo, o que acabamos por confirmar na atividade que a seguir propusemos aos alunos.

A professora distribuiu a letra da canção em catalão e deu aos alunos a oportunidade de ouvirem uma segunda vez enquanto iam acompanhando a letra. Na sequência desta atividade, alguns dos alunos referiram de forma espontânea, tratar-se de uma língua parecida com o francês.

Na sequência desta intervenção, a professora aproveitou para pedir aos alunos para confrontarem o nível de compreensão desta canção quando comparadas as atividades de compreensão oral e escrita. A maioria dos alunos referiu não ter entendido quase nada aquando da atividade de compreensão oral e terem compreendido bastante mais aquando da compreensão escrita.

Quando questionados sobre a possibilidade do *videoclip* os ajudar a compreender melhor o enredo, os alunos responderam que o suporte visual os iria certamente ajudar. Acabamos por verificar que o visionamento do vídeo melhorou a compreensão da temática tratada o que ajudou consequentemente a compreensão de alguns vocábulos. Após o visionamento do *videoclip* os alunos conseguiram responder a questões sobre o enredo e traduzir oralmente excertos da letra, tais como, *que demane un desig; I tu nerviosa; Un segón, dos segons, tres segons, quatre... i cinc e del tamany de una mosca del tamany de un mosquit.*

Após o visionamento do *videoclip* seguiu-se o passo seguinte, ou seja, a análise e compreensão da letra em grande grupo e a tradução da mesma para espanhol que foi sendo registada no quadro e que os alunos registaram na ficha de trabalho.



**Figura 3 - Tradução coletiva da letra da canção *Aniversari* de catalão para espanhol**

Por fim, é de referir que o tempo usado para a leitura dos textos produzidos na aula anterior e os alunos terem chegado tarde à aula, por questões climáticas que faziam sentir, levou a que não tivesse sobrado tempo para a realização da atividade descrita no passo seguinte que visava a reflexão metalinguística. A professora optou por distribuir as fichas de trabalho com a tradução da letra da canção para galego e português (ficha 5) e pedir aos alunos que resolvessem os exercícios da ficha 6 em casa.

Na aula seguinte, foram disponibilizados, pela professora cooperante, quinze minutos da aula de espanhol para que fosse possível explorar tanto a ficha 5 como ser feita a correção oral dos exercícios da ficha 6. A professora questionou os alunos acerca das dificuldades sentidas em compreender a letra da canção em galego. Os alunos foram unânimes e referiram não terem sentido grandes dificuldades na execução da tarefa, bem como terem recorrido ao galego mesmo para compreenderem a letra em catalão. Numa tentativa de reflexão metalinguística e quando questionados sobre algumas características que lhes tivesse chamado à atenção, quase todos os alunos referiram a substituição frequente do “j” do espanhol pelo “x” em galego.

Seguiu-se a correção oral da ficha de trabalho 6 através de exemplos apresentados pelos alunos em que eles procederam à comparação da formação do feminino e masculino dos substantivos e do plural. Os alunos colaboraram e apresentaram exemplos para fundamentarem a suas afirmações. Julgamos que esta atividade ajudou os alunos a

compreender que podem recorrer ao conhecimento adquirido em línguas por eles aprendidas aquando da compreensão de outras, uma vez que ao propor “un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia (...). Se saca partido de las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia – las relativas a la comprensión – que se pretende cultivar sistemáticamente” (Candelier, 2008:6).

#### HOJA DE TRABAJO 6

1a) Busca sustantivos femeninos y masculinos en singular en la canción *Aniversari* de Manel y escríbelos en español, catalán, gallego y portugués.

	Español	Catalán	Gallego	Portugués
Femenino	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
Masculino	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

1b) ¿Qué cambios observas?

**Figura 4 - Atividade metalinguística – formação do feminino e do masculino**

2a) Busca sustantivos en plural en la canción *Aniversari* de Manel y escríbelos en español, catalán, gallego y portugués.

	Español	Catalán	Gallego	Portugués
Plural	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

2b) ¿Qué cambios observas?

---

---

**Figura 5 - Atividade metalinguística – formação do singular e do plural**

Julgamos que as atividades desenvolvidas na turma do 11.º B/E ajudaram os alunos a mudar as suas representações acerca da dificuldade em compreender um texto em catalão e em galego, uma vez que, ao contrário do que esperavam, tiveram sucesso na atividade proposta. Recordamos que na primeira aula lecionada todos os alunos presentes (20 alunos) referiram não conseguir compreender um texto escrito em catalão e 16 dos alunos um texto escrito em galego, justificando maioritariamente pelo facto de se tratar de uma

língua ainda não estudada por eles. No decorrer das aulas, os alunos referiram que o catalão se assemelhava ao francês e que o galego era muito parecido com o português o que nos leva a crer que ficaram mais sensibilizados para o facto de poderem recorrer ao seu repertório linguístico para a compreensão de línguas ainda não estudadas.

Apresentamos de seguida a unidade didáctica planificada e implementada na turma do 10ºC, nível A1.

### **3.3. *Vacaciones al sol***

As três sessões de noventa minutos planificadas para a turma do 10ºC, que se encontra no nível A1, e implementadas no segundo semestre, tiveram como fio condutor o livro de *lectura graduada* intitulado *Vacaciones al sol* da coleção Lola Lago. A escolha deste recurso didático deveu-se, por um lado, ao facto destas obras concentrarem em si “casi todo lo que queremos enseñar, repassar o sistematizar. A través de ellas, podemos poner en práctica actividades que estimulen y desarrollen el uso de estrategias, a las que luego podrán recurrir por su cuenta cuando se enfrente a diversos textos” (Mosqueira, 2011:211). É de salientar que a utilização deste recurso didático permitiu, para além disso, motivar os alunos de forma significativa para os conteúdos a trabalhar uma vez que “(...) es un medio que el profesor puede utilizar para introducir «real life» en la clase, pues proporciona un contexto y una situación con unas coordenadas “reales” – aún estando dentro de la ficción narrativa” (Valdehita, 2005:12).

Para a leção desta unidade didáctica foram escolhidos materiais didáticos significativos para o nível e faixa etária dos alunos e materiais autênticos uma vez que se deverá privilegiar em sala de aula o “(...) uso de tanto material autêntico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza” (Montalbán: 2007:1) permitindo, para além disso, que o processo de ensino-aprendizagem seja o menos artificial possível.

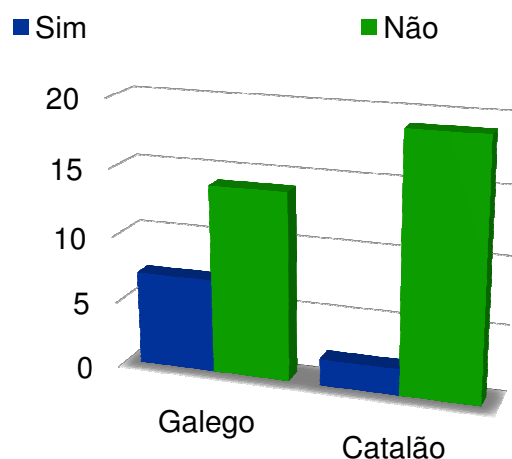
A primeira aula começou com a apresentação do livro *Vacaciones al sol* que foi usado como fio condutor ao longo de toda a unidade didáctica, tendo sido dado tempo aos alunos para descreverem a capa do mesmo, bem como especularem sobre o enredo. Entendo que tanto esta atividade como a atividade seguinte, em que os alunos tomaram contacto com as personagens através de um exercício de compreensão oral, fez com que estes se envolvessem de forma significativa em todas as atividades que foram sendo propostas ao longo das três aulas.



Durante as primeiras duas aulas os alunos contactaram com uma das ruas mais emblemáticas da cidade de Madrid, ou seja, a *Calle de Alcalá*. Foram introduzidos os meios de transporte, revistas as cores, tendo-se recorrido a mapas do metro de Madrid, localizadas num mapa as cidades de Madrid (a cidade em que Lola vive e trabalha), Tossa de Mar (instância balnear para a qual vai viajar), bem como Barcelona, introduzidas as estruturas *viajar en* ou *viajar a*, revistos alguns adjetivos que podem ser usados para valorar os meios de transporte e introduzido o vocabulário da roupa. Foi para além disso visto um fragmento de um programa televisivo ("*La parodia nacional*") para levar os alunos a refletir sobre os saldos e o consumismo em determinadas épocas festivas e analisada a linguagem publicitária através de um anúncio do *El Corte Inglés*.

Na terceira aula de noventa minutos, optamos por colocar aos alunos algumas questões sobre o fio condutor da *lectura graduada Vacaciones al sol* da série Lola Lago e trabalhar o capítulo 8 para que pudessem tomar contacto com os acontecimentos que surgiram após a chegada de Lola e de Magnus a Barcelona. Este capítulo serviu sobretudo como mote para levar os alunos a reconstituir um *recorrido nocturno* pela cidade de Barcelona que Lola e Magnus decidiram fazer após terem jantado juntos num restaurante perto da *Plaza de la Universitat* e desta forma levar os alunos a contactar com o catalão. Foi distribuído um mapa da cidade de Barcelona por cada dois alunos e pedido que o observassem com alguma atenção. Optou-se por analisar o mapa em grande grupo, para que os alunos pudessem contactar de uma forma mais guiada com alguns termos em catalão, tais como *Universitat*, *passeig*, *carrer*, *entre outros*. É de referir que os alunos não revelaram dificuldade na realização desta tarefa mencionando os termos corretos em espanhol que correspondiam aos mesmos.

De seguida, os alunos foram questionados, por escrito, sobre o que pensavam no que concerne a sua capacidade de compreender um texto escrito em catalão ou galego. Tal como aconteceu na turma do 11.º B/E a maior parte dos alunos referiu não se sentir capaz de compreender uma língua ainda não estudada. Podemos ver no gráfico que se segue que 19 dos 21 alunos referiram não se sentirem capazes de compreender um texto em catalão e que 14 dos 21 alunos responderam não se sentirem capazes de compreender um texto em galego.

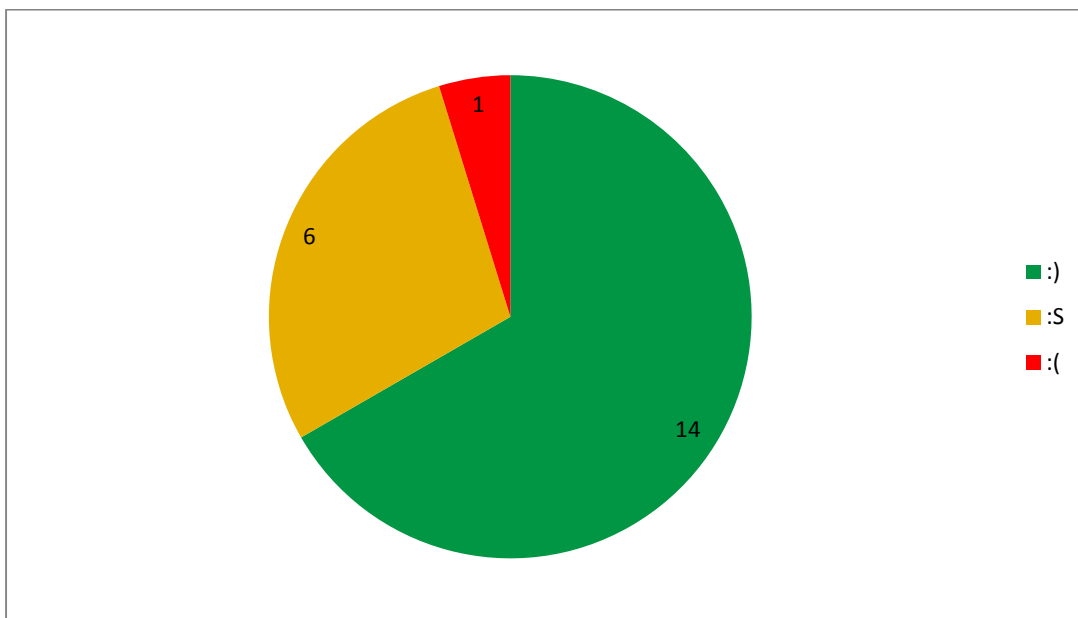


**Gráfico 17 - Representações dos alunos sobre a sua competência de compreensão escrita de dados verbais em galego e catalão – 10.º C**

Com o objetivo de proporcionar aos alunos o contacto com um texto numa língua cooficial de Espanha, e por questões de limitação de tempo não nos ser possível abordar mais do que uma língua, optamos por trabalhar o catalão, visto que os alunos se mostram mais confiantes na compreensão de um texto em galego. Optamos por usar um folheto em que era apresentado o arquiteto Antoni Gaudí e algumas das suas obras emblemáticas que podem ser visitadas em Barcelona. Os alunos mostraram bastante interesse na atividade apresentada e não revelaram dificuldade em compreender e traduzir o texto para espanhol. Uma das alunas justificou a facilidade que estava a ter aquando da tradução dizendo que era uma língua bastante parecida com o francês. Referiu, para além disso, que aquando do contacto com dados verbais de uma língua estrangeira ainda não estudada, a facilidade ou dificuldade em compreender os mesmos dependia se estes eram apresentados em suporte escrito ou oral.

No final da aula foi pedido aos alunos o preenchimento de uma folha de na qual lhes foi pedido para traduzirem um texto de catalão para espanhol.

Apesar de, quando inicialmente questionados, 19 dos alunos terem referido não ser capazes de entender um texto em catalão, justificando, na maior parte dos casos, que essa falta de capacidade estava relacionada com o facto de ainda não terem aprendido esta língua, verificamos, agora após as atividades realizadas em sala de aula, nomeadamente a interpretação do mapa em catalão e a tradução do folheto sobre o arquiteto Antoni Gaudí que os alunos se mostram muito mais confiantes.

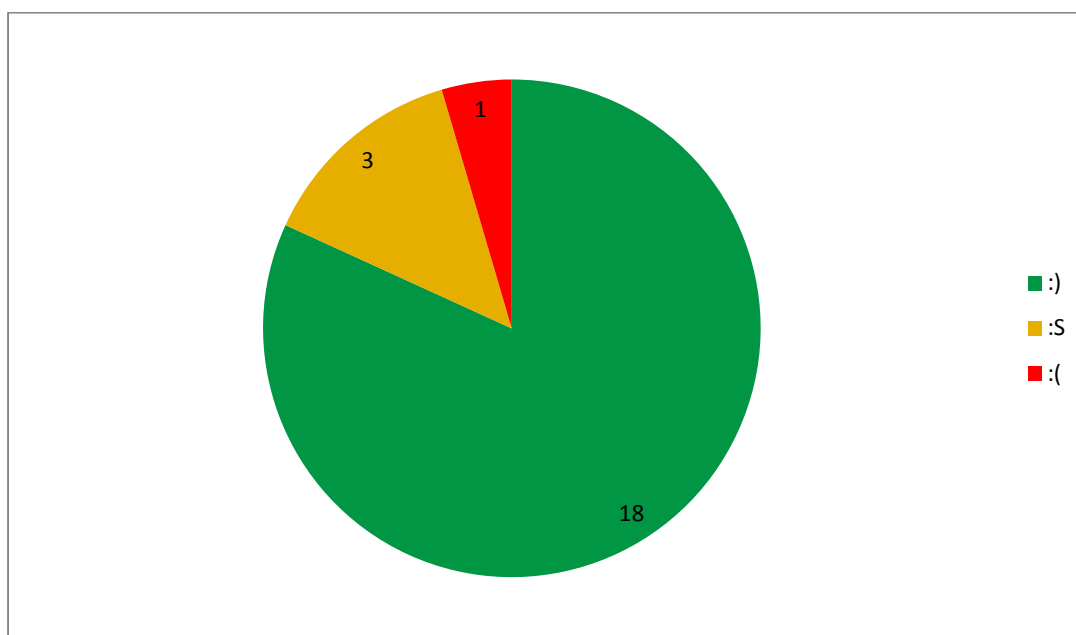


**Gráfico 18 - Autoavaliação: representações dos alunos sobre a sua competência de compreensão escrita de dados verbais em catalão**

Tal como podemos ver no gráfico apresentado, o número de alunos que se sente capaz de entender um texto escrito em catalão aumentou significativamente passando de 2 para 14. Dos 19 alunos que diziam não ser capazes de entender uma língua como o catalão sem a ter estudado, 6 alunos continuam a revelar alguns receios de não conseguir realizar este tipo de tarefas e apenas 1 aluno diz não ser capaz de entender um texto escrito em catalão. Cremos que as atividades realizadas com os alunos tenham contribuíram de forma positiva para a mudança das suas representações acerca das suas competências de compreensão escrita de uma língua ainda não estudada.

Passamos de seguida, à análise das traduções feitas pelos alunos. Verificamos que a aluna que referiu ser incapaz de entender um texto em catalão procedeu com alguma correção à tradução do texto proposto ao contrário de outro aluno que, tendo indicado ser capaz de o fazer com dificuldade, nem sequer tenha tentado em levar a tarefa a cabo.

Ao lermos as traduções feitas pelos alunos que indicaram ter alguma dificuldade em compreender um texto em catalão, acabamos por verificar que 3 dos alunos realizaram a tarefa com correção superando as dificuldades que imaginavam ter, tal como podemos ver no seguinte gráfico.



**Gráfico 189 - Nível de correção das traduções feitas**

Verificamos para além disso que a maior parte dos alunos (18 alunos) conseguiram realizar a tarefa proposta com correção e sem terem revelado dificuldades.

Analizados os resultados obtidos no nosso estudo, entendemos que se verificaram tanto no 10.º como no 11.ºB/E alterações das representações por parte dos alunos, que se devem na nossa opinião, às atividades propostas em sala de aula.

Apresentaremos de seguida as conclusões do nosso estudo, procurando dar respostas às nossas questões de investigação, fazendo referência também aos constrangimentos sentidos e dando sugestões para investigações futuras.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS INQUIETUDES E SUGESTÕES PARA  
TRABALHOS FUTUROS**



Neste estudo tentou-se evidenciar o lugar das línguas de Espanha no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no ensino público português, procurando-se perceber, por um lado, as representações dos alunos face às línguas de Espanha e por outro, evidenciar práticas pedagógico-didáticas capazes de potenciar a (re)construção das representações dos alunos e desenvolver a sua competência plurilingue, designadamente no âmbito destas línguas.

Antes de centrarmos a nossa atenção nas respostas às questões de investigação, gostaríamos de mencionar as limitações deste estudo no que concerne sobretudo limitações temporais, que impossibilitaram que os alunos tomassem contacto, de forma ainda mais sistemática, com as línguas de Espanha.

Centremos agora a nossa atenção na resposta às questões de investigação que agora recordamos:

1. Quais as representações dos alunos sobre a língua espanhola, galega e catalã?
2. Que práticas podem ser levadas a cabo em sala de aula de espanhol como LE para a (re)construção das representações relativas ao espanhol, galego e catalão através do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos?

Num primeiro momento centramos a nossa atenção nas representações dos alunos face às línguas de Espanha e verificamos que estas são limitadas por falta de conhecimento e contacto com as mesmas. Verificamos, que a maioria dos alunos não reconhece as potencialidades dos seus conhecimentos em línguas para a compreensão de línguas estrangeiras ainda não estudadas por eles e entende não ser capaz de as compreender. Para além disso, os alunos revelam muitas dificuldades em identificar as línguas quando confrontados com alguns vocábulos.

No que diz respeito à nossa segunda questão de investigação tornou-se claro, através de atividades realizadas em sala, que os alunos (re)construíram as suas representações acerca da língua catalã, que é a menos próxima da língua materna da maioria dos alunos. Verificamos que, numa fase inicial, a maior parte dos alunos entendia não ser capaz de entender um texto em catalão. Depois de realizadas algumas atividades em sala de aula e de os alunos terem sido novamente questionados a percentagem de alunos que se sentia capaz de entender um texto em catalão aumentou significativamente. Entendemos que as práticas pedagógico-didáticas de compreensão de textos em galego e catalão contribuíram para que os alunos ficassem mais sensibilizados para a mais-valia do conhecimento em língua e que se sentissem mais capazes de compreender dados verbais escritos numa língua ainda não estudada por eles.

Cremos que este estudo apresenta as seguintes limitações:

- a) a fundamentação teórica do trabalho apresenta uma lacuna bibliográfica no que respeita à Intercompreensão entre línguas próximas;
- b) as práticas implementadas e posteriormente analisadas são fruto de um trabalho desenvolvido em função de um contexto socioeconómico e sociocultural muito específico, pelo que a sua aplicabilidade poderia resultar de uma forma diferente em contextos distintos;
- c) por limitações temporais, as práticas pedagógico-didáticas implementadas foram cingidas a algumas das línguas faladas em Espanha;
- d) a escassez de dados podia ter sido colmatada com a gravação das aulas implementadas.

Ao concluirmos este estudo deixamos algumas sugestões que pensamos ser de interesse para investigações futuras.

A primeira questão que aqui levantamos prende-se com os manuais de espanhol adotados pelas escolas públicas tanto no terceiro ciclo como no ensino secundário. Gostaríamos de realizar a análise desses manuais para percebermos se as línguas de Espanha são neles abordados e com que objetivos.

Gostaríamos, para além disso, de estudar a importância dada pelos professores de espanhol de escolas públicas portuguesas sobre a relevância de incluir nas suas práticas letivas de espanhol como língua estrangeira as línguas cooficiais de Espanha.



## **BIBLIOGRAFIA**



- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11–36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6(1), 3–36.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, M. L. S. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma didáctica de línguas? *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas: Abordagens Plurais E Multimodais*, 15, 9–26.
- Alegre, T. (2003). A tradução em aula de língua estrangeira. In *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didáticas. Cadernos Didáticos, Série Línguas*. (pp. 47–54). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Altmann, W., & Vences, U. (2004). *América latina en la enseñanza del español. Encuentro o encontronazo? Theorie und Praxis des moderen Spanischunterrichts*. Berlin: Edition Tranvia.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo-Pfeifer, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes (Eds.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora.
- Araújo, M. C. De. (2008). A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*, (2), 98–119.
- Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. *Actas Del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales Tendencias En La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera II*, 367–379.
- Balfour, S., & Quiroga, A. (2007). *España reinventada. Nación e identidad desde la transición*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bizarro, R. (Ed.). (2006). *Como abordar a escola e a diversidade cultural*. Lisboa: Areal Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. (2014). *A integração curricular da intercompreensão numa turma de ELE*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Boyer, H. (1991). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Campenhoudt, L. (2003). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Candelier, M. (Ed.). (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Graz: ECML.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cruz, M. (2015). *O lugar da Hispanoamérica no processo de ensinoaprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Secundário Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.
- Duarte, T. (2012). *Imagens do espanhol em alunos do ensino secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dubet, A. (2007). ¿la importación de un modelo francés? Acerca de algunas reformas de la administración española a principios del siglo XVIII. *Revista de Historia Moderna*, 25(2007), 207–233.
- Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Europeira, C. (2008). *Um desafio salutar. Como a multiplicidade de línguas poderia consolidar a Europa*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf)
- Faneca, R. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. Universidade de Aveiro.
- Fusi, J. P. (2000). *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. Rio Grande do Sul: Editora Feevale.
- Gómez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Guareschi, P., & Jovchelovitch, S. (Eds.). (2003). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F., Menchú, R., & Tedesco, J. (Eds.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Jesuino, J. C. (1993). A psicologia social europeia. In M. Montiero & J. Vala (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 49–53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jiménez, M. R. (2000). La monarquía borbónica francesa del siglo XVIII: un modelo en crisis. *Manuscripts*, 18, 23–28.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31–61). Paris: PUF.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas – Revista Electrónica Internacional*. Nº13, Invierno 2005, 96–115. Retrieved from [www.um.es/glosasdidacticas](http://www.um.es/glosasdidacticas)

Jover, J. M. (1985). *Calos V y los españoles*. Madrid: Sarpe.

Ley Foral 2/2010, de 23 de febrero, de modificación del artículo 5.1, letras a) y b), de la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vascuence, Pub. L. No. «BOE» núm. 76, de 29 de marzo de 2010 (2010). Retrieved from <https://www.boe.es/boe/dias/2010/03/29/pdfs/BOE-A-2010-5107.pdf>

Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia, Pub. L. No. «BOE» núm. 101, de 28 de abril de 1981 (1981). Retrieved from <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-9564>

Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears, Pub. L. No. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2007 (2007). Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4233-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra, Pub. L. No. «BOE» núm. 195, de 16 de agosto de 1982 (1982). Retrieved from <http://boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-20824-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco, Pub. L. No. «BOE» núm. 306, de 22 de diciembre de 1979 (1979). Retrieved from <http://boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, Pub. L. No. «BOE» núm. 164, de 10 de julio de 1982 (1982). Retrieved from <http://boe.es/buscar/pdf/1982/BOE-A-1982-17235-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, Pub. L. No. «BOE» núm. 172, de 20 de julio de 2006 (2006). Retrieved from <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087>

Martins. (2008). *Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, C. (1994). O desaparecimento do mirandês na cidade de Miranda do Douro: uma leitura dos Estudos de filologia mirandesa de José Leite de Vasconcelos. In *Variação linguística no espaço, no tempo e na sociedade. Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. Miranda do Douro. Setembro de 1993*. (pp. 95–105). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/ Edições Colibri.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Meissner, F. (2004). *EuroComRom - Les sept tamis: lire en langues romanes dès le départ*. Aachen: EuroCom.

Melo-Pfeifer, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

- Morais, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de Língua Portuguesa*. Universidade de Lisboa.
- Orozco, M., & Albir, A. (2002). Measuring translation competence acquisition. *Meta*, XLVII, 3, 375–396.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris: Anthropos.
- Sanderson, P. (1999). *Using newspapers in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senos, S. (2011). *A cultura linguística dos alunos do 9º ano do Concelho de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Siguán, M. (1992). *La España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Barcelona: Alianza.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris: Odile Jacob.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Tovar, A. (1968). *Lo que sabemos de la lucha de lenguas en la península ibérica*. Madrid: Gregorio del Toro.
- UNESCO. (1996). Declaração universal dos direitos linguísticos. Retrieved from [//www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul\\_doc.php?idd=14](http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14)
- UNESCO. (2003). *L'éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language Teaching*. Oxford: Oxford university Press.
- Yin, R. (2007). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.







**ANEXOS**



## QUESTIONÁRIO

---

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados, no âmbito de um trabalho do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º CEB e Ensino Secundário. Para assegurar o sigilo e anonimato de todas as respostas, solicitamos que não insiras o teu nome em parte alguma deste questionário. Agradecemos, desde já, a tua colaboração sem a qual seria impossível concretizar este projeto. Não hesites em responder. Os teus conhecimentos e a tua experiência tornam a tua resposta única e insubstituível. Os nossos sinceros agradecimentos pela tua colaboração.

## PARTE 1 - A MINHA IDENTIDADE

### A. Dados biográficos

1. Qual a tua idade?	_____	2. Qual o teu sexo?	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
3. Qual a tua nacionalidade?	<input type="checkbox"/> Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra _____	4. Quais as tuas língua(s) materna(s): <i>A(s) língua(s) que aprendeste com os teus pais</i>	<input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Outra _____
5. Já residiste em algum país estrangeiro?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ Quanto tempo viveste lá? _____ <input type="checkbox"/> Não		
6. Já visitaste algum país falante de espanhol?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ <input type="checkbox"/> Não		

### B. Dados do contexto familiar

7. Onde vives?	<input type="checkbox"/> Aveiro <input type="checkbox"/> Aradas <input type="checkbox"/> Cacia <input type="checkbox"/> Eixo <input type="checkbox"/> Outra _____	8. Como te deslocas para a escola?	<input type="checkbox"/> A pé <input type="checkbox"/> Autocarro <input type="checkbox"/> Comboio <input type="checkbox"/> Carro <input type="checkbox"/> Outro _____
9. Onde estudas?	<input type="checkbox"/> Quarto próprio <input type="checkbox"/> Sala <input type="checkbox"/> Cozinha <input type="checkbox"/> Outro _____	10. Com quem vives?	<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Irmão(s) <input type="checkbox"/> Irmã(s) <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Outro _____
11. Quais as habilitações do teu Encarregado de Educação?	<input type="checkbox"/> 1º Ciclo <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento	12. Qual a profissão do Encarregado de Educação?	_____
13. Algum dos teus pais é estrangeiro?	<input type="checkbox"/> Sim Qual? _____ Qual a nacionalidade? _____ <input type="checkbox"/> Não		

### C. Contatos com as línguas

14. Que língua(s) estrangeira(s) já aprendeste na escola ou outra instituição educativa?

- ☐ Francês  
☐ Espanhol  
☐ Inglês  
☐ Outra \_\_\_\_\_

15. Que língua(s) estrangeira(s) te encontras a aprender:

- ☐ Francês  
☐ Espanhol  
☐ Inglês  
☐ Outra \_\_\_\_\_

16. Com que línguas já contataste fora da escola e por que meio? Preenche o quadro.

Contextos	Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Outra? _____	Outra? _____	Outra? _____
Pessoas com quem vivo							
Escola de línguas							
Internet							
Música							
Televisão/Cinema							
Livros/Revistas							
Viagens							
Familiares/ Amigos							
Instruções/Rótulos de produtos							
Outras situações? _____							
Outras situações? _____							

---

## PARTE 2 - A MINHA RELAÇÃO COM AS LÍNGUAS estrangeiras E SUA APRENDIZAGEM

17. Achas que há língua(s) estrangeira(s) mais importante(s) do que outras?

☐ Sim Porquê? \_\_\_\_\_

☐ Não \_\_\_\_\_

18. Se respondeste SIM, que língua(s) estrangeira(s) consideras importante(s)? E porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Existem outras línguas que gostarias de aprender?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeste SIM, Quais? \_\_\_\_\_  
Porquê? \_\_\_\_\_

20. O que consideras mais fácil na aprendizagem de uma língua?

☐ Compreensão oral ☐ Compreensão escrita  
☐ Interação oral ☐ Produção oral ☐ Produção escrita  
☐ Léxico e Gramática ☐ Cultura  
☐ Outros: \_\_\_\_\_

21. O que consideras mais difícil na aprendizagem de uma língua?

☐ Compreensão oral ☐ Compreensão escrita  
☐ Interação oral ☐ Produção oral ☐ Produção escrita  
☐ Léxico e Gramática ☐ Cultura  
☐ Outros: \_\_\_\_\_

22. Como se aprende bem uma língua estrangeira?

☐ Lendo ☐ Assistindo a vídeos ☐ Conversando ☐ Ouvindo música ☐  
☐ Ouvindo registos áudio ☐ Estudando gramática ☐ Viajando ☐ Trocando  
correspondência com amigos estrangeiros ☐ Consultando um dicionário ☐  
Participando em aulas ☐ Usando de mensagens instantâneas ☐ Consultando  
sítios na Internet ☐ Partindo do conhecimento que tenho de outras línguas  
☐ Outros: \_\_\_\_\_

## PARTE 3 - a minha relação com o mundo hispânico

23. Acrescenta à tabela seguinte mais quatro línguas faladas em Espanha. Avalia de 1 a 5 como descreverias a língua, tendo em conta os adjetivos indicados. Coloca uma cruz mais próxima do adjetivo que consideras mais adequado.

Línguas		1	2	3	4	5	
<b>Espanhol</b>	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
<b>Língua 1</b>	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
<b>Língua 2</b>	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
<b>Língua 3</b>	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política
<b>Língua 4</b>	Feia						Bonita
	Difícil						Fácil
	Inútil						Útil
	Pobre (culturalmente)						Rica (culturalmente)
	Sem importância política						Com importância política

24. Identifica três aspetos positivos relativos à vida em Espanha.	<div></div> <div></div> <div></div>
25. Identifica três aspetos negativos relativos à vida em Espanha.	<div></div> <div></div> <div></div>
26. Quantas comunidades autónomas tem Espanha?	<input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 21
27. Identifica três dessas comunidades.	<div></div> <div></div> <div></div>
28. Tendo em conta as comunidades que identificaste na pergunta 27, quais são as capitais das mesmas?	
29. Tendo em conta as seguintes palavras, identifica as que são de Espanhol, escrevendo <i>Espanhol</i> à frente da palavra. Depois indica a que outras línguas de Espanha, que identificaste em 23, pertencem as outras palavras.	<div>irmá</div> <div>coche</div> <div>curs</div> <div>gramatika</div> <div>perro</div> <div>hoxe</div> <div>any</div> <div>lluny</div> <div>maña</div> <div>blau</div> <div>xamais</div> <div>tamén</div> <div>violat</div> <div>ensenyar</div> <div>laguntza</div> <div>programazioa</div> <div>zentro</div>



30. Pensa em 5 povos de países falantes de Espanhol (que não Espanha) e preenche para cada um deles um dos quadros abaixo. Não te esqueças de indicar o nome do povo no espaço adequado.

Povos		1	2	3	4	5	
<b>Povo 1</b>	Tristes						Alegres
	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Barulhentos						Silenciosos
	Racistas						Abertos aos outros
<b>Povo 2</b>	Tristes						Alegres
	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Barulhentos						Silenciosos
	Racistas						Abertos aos outros
<b>Povo 3</b>	Tristes						Alegres
	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Barulhentos						Silenciosos
	Racistas						Abertos aos outros
<b>Povo 4</b>	Tristes						Alegres
	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Barulhentos						Silenciosos
	Racistas						Abertos aos outros
<b>Povo 5</b>	Tristes						Alegres
	Desorganizados						Organizados
	Antipáticos						Simpáticos
	Barulhentos						Silenciosos
	Racistas						Abertos aos outros

31. Gostarias de visitar alguns países falantes de Espanhol?

☐ Sim Quais?

Porquê

☐ Não Porquê

32. A chegada dos espanhóis à América representou...

- ☐ uma conquista do território  
☐ um encontro de culturas  
☐ uma perda de identidade dos ameríndios

33. Na generalidade, a presença dos espanhóis na América foi...

☐ positiva ☐ negativa ☐ Sem opinião  
Porquê?

34. As relações atuais entre Espanha e países hispano-americanos são...

☐ boas ☐ más ☐ nem boas nem más  
☐ Sem opinião  
Porquê?

35. Pensa nos países hispano-americanos que Identificaste na pergunta 30 e escreve três aspetos positivos e três aspetos negativos relativos à vida neles.

Países	Aspetos positivos	Aspetos negativos

36. Em que ano descobriu Colombo a América?

☐ 1495 ☐ 1492 ☐ 1422

37. Que culturas existiam antes da chegada de Colombo à América?

38. Quantas línguas e dialetos se falavam na América quando chegaram os colonos espanhóis?

☐ 20 ☐ 200 ☐ 2000  
Quais? Refere 3 exemplos.

39. Existe alguma diferença entre o Espanhol e o Castelhana?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei  
Se respondeste SIM,  
quais?

40. O Espanhol de Espanha e o Espanhol da América Latina são a mesma língua?

☐ Sim ☐ Não

41. Quais as principais diferenças entre o Espanhol de Espanha e o Espanhol da América Latina?

☐ Pronúncia ☐ Vocabulário ☐ Não sei  
☐ Gramática ☐ Acentuação

42. Sublinha palavras que crês serem de origem hispano-americana.

huracán, tabaco, maíz, plátano, casa, escuela, amigo, pájaro, canoa, selva, bosque, caimán, conquistador, indio, tiburón, gigante, chicle, tomate, chocolate, algodón, tequila, cuchara, banana, trigo, cacique, azúcar

43. O que é “voseo”?

☐ uso de *vosotros* em vez de *ustedes* ☐ uso de *vos* em vez de *tú* ☐ Uso de *vos* em vez de *todos*

44. Nos seguintes grupos de palavras, qual é a predominante em Espanha e a predominante na América Latina? Escreve **E** para Espanha e **A** para América.

\_\_\_ comida / almuerzo \_\_\_  
\_\_\_ conduzir / manejar \_\_\_  
\_\_\_ billetera / cartera \_\_\_  
\_\_\_ pulóver / jersey \_\_\_  
\_\_\_ talonario de cheques / chequera \_\_\_  
\_\_\_ pizarrón / pizarra \_\_\_  
\_\_\_ billete / ticket \_\_\_  
\_\_\_ taberna / cantina \_\_\_  
\_\_\_ zumo / jugo \_\_\_  
\_\_\_ cacahuete / maní \_\_\_  
\_\_\_ fósforo / cerilla \_\_\_  
\_\_\_ chófer / chofer \_\_\_  
\_\_\_ conozco / conosco \_\_\_

45. Qual destas palavras se costumam usar em Espanha?

☐ curitas ☐ ascensor ☐ ahorita ☐ chequear  
☐ elevador ☐ ahora ☐ pileta ☐ tiritas ☐  
rentar ☐ chequear

46. Qual o equivalente em Espanhol de Espanha para...

boleto \_\_\_\_\_  
colectivo \_\_\_\_\_  
camión \_\_\_\_\_  
manejar \_\_\_\_\_

47. De seguida, tens algumas frases que são frequentes em

¡Ella estuvo muy padre!

**Obrigado pela participação!**



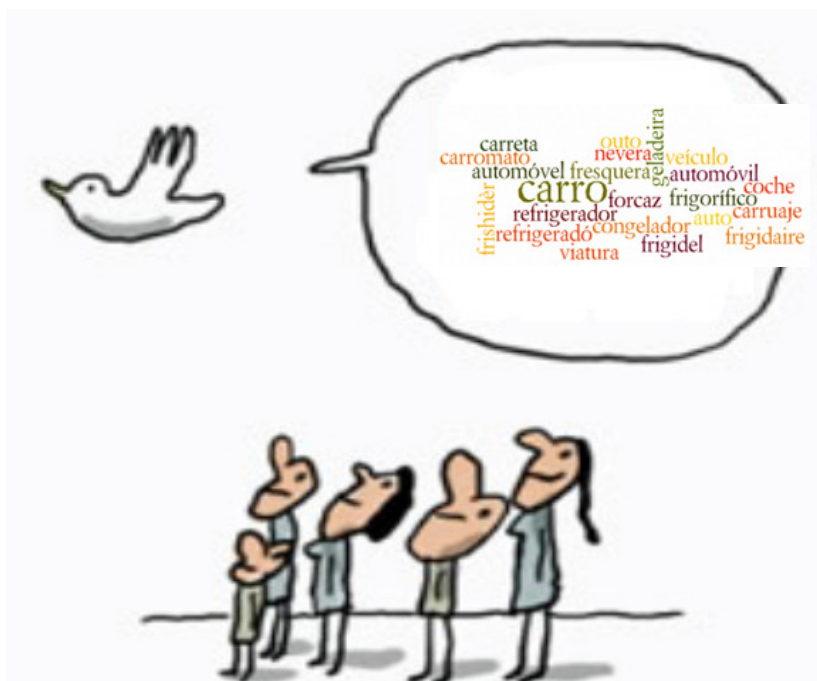
**Anexo 2 - Planificação da unidade didática implementada no**  
**11.º B/E: *Viajar por las lenguas de España***





Agrupamento de Escolas de Aveiro  
Escola Secundária Homem Cristo

Tema: Viajar por las lenguas de España



21 y 23 de enero de 2015

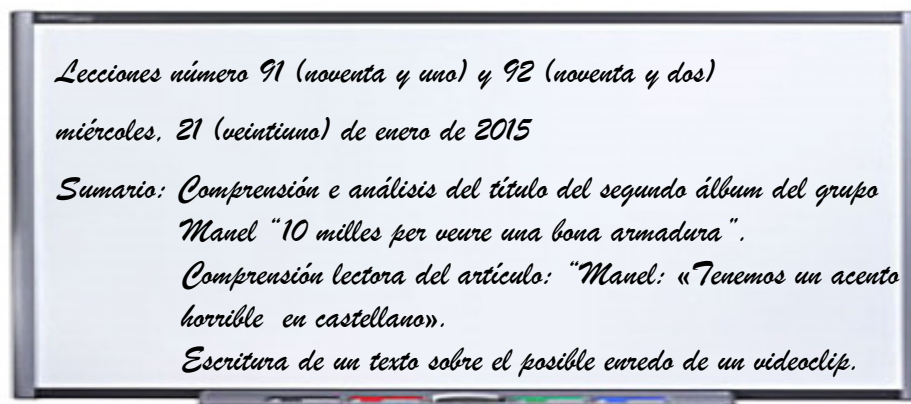
Grupo:	11º B/E
Lección:	91, 92, 93 y 94
Nivel:	A2
Profesora en prácticas:	Susana Tavares
Profesora colaboradora	Mestre Catarina Fernandes
Profesoras coordinadoras	Doutora Helena Araújo e Sá; Doutora María Jesus Fuente

# PLANIFICACIÓN DE LA PRIMERA CLASE

## Los alumnos ya saben:

- describir imágenes;
- dar una opinión;
- contestar a preguntas sencillas;
- buscar información en un artículo;
- usar el pretérito indefinido para escribir textos sencillos;

## Resumen



## Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p><i>Léxico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contraste entre algún léxico del Catalán y del español</li> </ul>	<p>Lectura comprensiva de una frase breve en catalán, con el fin de desarrollar en los alumnos la competencia plurilingüe;</p> <p>Audición e interpretación de un telediario para desarrollar la capacidad de comprensión oral y de búsqueda de información;</p>	<p>Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula;</p> <p>Interés por las actividades de la clase y por el aprendizaje de la lengua española, entre otras;</p>
<p><i>Culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo musical catalán "Manel"</li> <li>▪ Canción "Aniversari" del grupo Manel</li> </ul>	<p>Lectura e interpretación de un artículo para desarrollar la capacidad de comprensión lectora, para adquirir vocabulario y para la búsqueda de información;</p> <p>Ejercicio de expresión escrita para que los alumnos practiquen el pretérito indefinido.</p>	<p>Aprecio de las diferencias sociales y culturales a fin de descubrir y enriquecer su propia identidad;</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p>



## Objetivos principales

Describir imágenes usando vocabulario y estructuras gramaticales que ya han sido aprendidas;

Desarrollar, usar y reflexionar sobre estrategias de comprensión lectora de lenguas románicas como el catalán;

Saber usar el pretérito indefinido para escribir un texto sobre algo que sucedió en el pasado.

## Objetivos transversales

Desarrollar conocimientos sobre las lenguas y culturas de países hispanohablantes;

Fortalecer el respeto por la diversidad lingüística y cultural;

Desarrollar la competencia plurilingüe.

Desarrollar competencias de trabajo en parejas y grupo.

## Materiales:

Pizarra y rotulador

Proyector digital

Pantalla

Telediario de rtve

Videoclip: Aniversari de Manel

Artículo sobre los “Manel”

Hoja de trabajo 1, 2 y 3

Presentación PowerPoint

Diccionarios

## Competencias

Competencia lingüística




Competencia sociocultural

Competencia plurilingüe


Competencia pluricultural

Competencia estratégica

# Descripción detallada

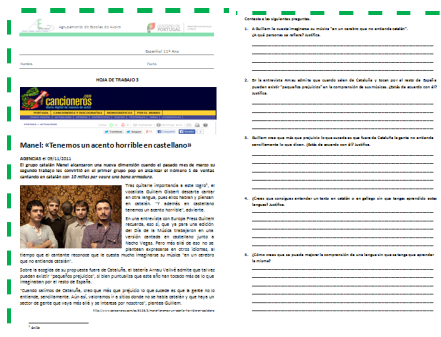
ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 1 (MOTIVACIÓN/ACTIVACIÓN)</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos diciendo:</p> <p><i>¡Hola, chicos y chicas!</i></p> <p>Los alumnos saludan a la profesora y se sientan. Ellos escriben la fecha y el número de la lección en su cuaderno y en la pizarra. La profesora empieza por mostrarles la siguiente imagen del grupo catalán “Manel”.</p>  <p>y les pregunta:</p> <p><i>¿Qué es esto?</i>  <i>¿Qué podéis ver en esta imagen?</i>  <i>¿Conocéis a estas personas? ¿Cómo se llaman? ¿De dónde son?</i>  <i>¿Dónde viven? ¿Qué nacionalidad tienen?</i>  <i>¿Dónde están en este momento? ¿Cuál es su profesión?</i></p> <p>La profesora les da algunas pistas para que los alumnos adivinen tratarse de un grupo de músicos.</p> <p>Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Es una imagen/foto. No conocemos a esas personas y no sabemos cómo se llaman. Nos parece que son de España y que viven en Madrid. Luego son españoles. Están en un museo. Son pintores. Son músicos.</i></p> <p>A continuación la profesora les presenta el nombre del segundo álbum de los “Manel”</p>  <p>y les pide que contesten solamente a las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué es esto? ¿El nombre del álbum está en español? ¿Sí o no?</i></p> <p>Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Es el nombre de su álbum/de una canción. No.</i></p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia pluricultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>15</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 2 (PRÁCTICA – COMPETENCIA PLURILINGÜE)</b></p> <p>La profesora distribuye la hoja de trabajo 1 a los alumnos, les explica el ejercicio 1 y les pide que los hagan individualmente.</p> <div data-bbox="516 388 860 707" data-label="Image"> </div> <p>A continuación corrige los ejercicios y hace preguntas como las siguientes:</p> <p><i>¿En qué lengua está el nombre del álbum? ¿Cómo habéis descubierto que el nombre del álbum está en catalán? ¿Joana, por qué has contestado que está en francés/gallego...? ¿Qué quiere decir “milles” en espanhol? ¿Es un verbo, un pronombre, un adjetivo, un sustantivo...? ¿Cómo habéis descubierto el significado de esta palabra? ¿Qué estrategias podemos usar para descubrir el significado de una palabra en otra lengua románica? ¿Estáis de acuerdo con Pedro? ...</i></p> <p><b>PASO 3 (PRÁCTICA - COMPRENSIÓN ORAL)</b></p> <p>La profesora les dice que van a ver un telediario de la rtve para que descubran alguna información más sobre el grupo musical de la foto y les explica el ejercicio 2.</p> <div data-bbox="430 1459 958 1759" data-label="Image"> </div>	<div data-bbox="1136 283 1177 325" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1128 714 1201 787" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1128 1323 1193 1375" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1128 1648 1193 1732" data-label="Image"> </div>	<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia pluricultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>15'</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p>El ejercicio se corrige con la ayuda de una diapositiva.</p> <p>A continuación la profesora explica a los alumnos que ha añadido dos nombres más, o sea, Pau y Albert y les pregunta:</p> <p><i>¿Os acordáis de Pau y de Albert? Ya habéis hablado con ellos por Internet.</i></p> <p>Luego les muestra la portada de Galanet y les dice que también ha participado en la sesión “Poliglotta? No, plurilingüe!” con el grupo “Os fogacinhas” y muestra las fotos de Pau y Albert para que los reconozcan.</p> <div data-bbox="467 682 930 980" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="467 1010 938 1394" data-label="Image"> </div> <p>Les pregunta: <i>¿Os acordáis de Pau y de Albert? De dónde era este equipo? ¿En qué comunidad autónoma está Barcelona? ¿Cuál es la lengua oficial de Cataluña?</i></p> <p>Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>El equipo era de Barcelona. En Cataluña se habla español, catalán y aranés.</i></p> <p>A continuación les dice que los Manel también son de Barcelona, que hablan catalán y español y que en su opinión tienen un acento horrible en castellano.</p>		<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia pluricultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>10'</p>

## PASO 4 (PRÁCTICA - COMPRENSIÓN LECTORA)

La profesora distribuye la hoja de trabajo 2 a los alumnos y les pide que lean el artículo en silencio.



Luego les dice que hay un error en la primera frase y les pide que lo corrijan.

A continuación empieza a hacer algunas preguntas para que los alumnos comprendan el artículo.

Les pregunta:

*¿Por qué alcanzaron los Manel una nueva dimensión? ¿Qué sucedió por primera vez en España?*

Hay tres razones que hacen con que los Manel sigan cantando en catalán, ¿cuáles son?

Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:

Ellos cantan en catalán y, además, fueron el número uno de ventas en España.

Como han tenido éxito cantando en catalán quieren seguir cantando en esa lengua. Ellos piensan y hablan en catalán. En su opinión tienen un acento horrible en español.

A continuación la profesora les comenta a los alumnos que los Manel ya han cantado algunas canciones en español incluso junto a Nacho Vegas. Después distribuye un diccionario por cada dos alumnos y les pide que contesten individualmente a todas las preguntas de la hoja de trabajo.

Luego, la profesora pide a algunos alumnos que lean su respuesta a las preguntas y se habla sobre las opiniones de los alumnos.

Al final la profesora se queda con las hojas de trabajo para corregirlas en casa.



Competencia  
lingüística

## Competencia sociocultural

Competencia pluricultural

Competencia  
estratégica

20'



## Evaluación:

DEL ALUMNO	DEL PROFESOR
<p>Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades.</p> <p>Evaluar si consiguen comprender una audición o un texto auténtico en español.</p> <p>Evaluar si consiguen dar su opinión sobre un tema específico.</p> <p>Evaluar si consiguen traducir palabras del catalán al español y explicar las estrategias que han usado para comprender una lengua que todavía no han estudiado.</p> <p>Evaluar si consiguen escribir un texto sobre algo que ocurrió en el pasado.</p>	<p>Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos.</p> <p>Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades</p> <p>Reflexionar sobre si los alumnos consiguen trabajar en parejas y en grupo.</p> <p>Reflexionar sobre si los alumnos han desarrollado su competencia plurilingüe.</p>

## Abordaje interdisciplinar



## Webgrafía

Telediario: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/grupo-pop-catalan-manel-presenta-su-tercer-disco/1767204/>

Texto: <http://www.cancioneros.com/co/3158/2/manel-tenemos-un-acento-horrible-en-castellano>

"Aniversari" – Manel: <https://www.youtube.com/watch?v=iOQeH38a2Mo>

Español 11º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## HOJA DE TRABAJO 1



### 1. Fíjate en la imagen y contesta a las siguientes preguntas.

- a) ¿En qué lengua está el nombre del álbum? \_\_\_\_\_
- b) Traduce el nombre del álbum al español.

10 milles per veure una bona armadura

### 2. Escucha el telediario y marca las opciones correctas.

- a) La cita es en: ☐ un restaurante ☐ una bodega ☐ una tienda de música
- b) ¿Cuál es el nombre artístico del grupo? ☐ SES ☐ Els Surfing Sirles ☐ Manel
- c) ¿Cómo se llaman las cuatro personas que componen el grupo? Marca con una X el nombre correcto.



☐ Guillem

☐ Arnau

☐ Pau

☐ Arnau

☐ Albert

☐ Roger

☐ Martí

☐ lbert

Telediario: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/grupo-pop-catalan-manel-presenta-su-tercer-disco/1767204/>



## Español 11º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## HOJA DE TRABAJO 1



## 1. Fíjate en la imagen y contesta a las siguientes preguntas.

a) ¿En qué lengua está el nombre del álbum? Catalán

b) Traduce el nombre del álbum al español.

10 Milles per veure una bona armadura

10 millas para ver una buena armadura

## 2. Escucha el telediario y marca las opciones correctas.

a) La cita es en: ☐ un restaurante ☒ una bodega ☐ una tienda de música

b) ¿Cuál es el nombre artístico del grupo? ☐ SES ☐ Els Surfing Sirles ☒ Manel

c) ¿Cómo se llaman las cuatro personas que componen el grupo? Marca con una X el nombre correcto.


☒ Guillem

☐ Albert

☐ Arnau

☒ Roger

☐ Pau

☒ Martí

☒ Arnau

☐ Albert

## HOJA DE TRABAJO 2

Lee con atención el artículo



### Manel: «Tenemos un acento horrible en castellano»

AGENCIAS el 09/11/2011

El grupo catalán Manel alcanzaron una nueva dimensión cuando el pasado mes de marzo su segundo trabajo les convirtió en el primer grupo pop en alcanzar el número 1 de ventas cantando en catalán con *10 milles per veure una bona armadura*.



Tras quitarle importancia a este logro<sup>5</sup>, el vocalista Guillem Gisbert descarta cantar en otra lengua, pues ellos hablan y piensan en catalán. "Y además en castellano tenemos un acento horrible", advierte.

En una entrevista con Europa Press Guillem recuerda, eso sí, que ya para una edición del Día de la Música trabajaron en una versión cantada en castellano junto a Nacho Vegas. Pero más allá de eso no se plantean expresarse en otros

idiomas, al tiempo que el cantante reconoce que le cuesta mucho imaginarse su música "en un cerebro que no entienda catalán".

Sobre la acogida de su propuesta fuera de Cataluña, el batería Arnau Vallvé admite que tal vez pueden existir "pequeños prejuicios<sup>6</sup>", si bien puntualiza que este año han tocado más de lo que imaginaban por el resto de España.

"Cuando salimos de Cataluña, creo que más que prejuicio lo que sucede es que la gente no lo entiende, sencillamente. Aún así, valoramos ir a sitios donde no se habla catalán y que haya un sector de gente que vaya más allá y se interesa por nosotros", plantea Guillem.

<http://www.cancioneros.com/co/3158/2/manel-tenemos-un-acento-horrible-en-castellano>

<sup>5</sup> éxito

<sup>6</sup> opinión preconcebida, generalmente negativa, hacia algo o alguien

**Contesta a las siguientes preguntas.**

- 1. A Guillem le cuesta imaginarse su música “en un cerebro que no entienda catalán”.  
¿A qué personas se refiere? Justifica.**

---

---

---

---

- 2. En la entrevista Arnau admite que cuando salen de Cataluña y tocan por el resto de España pueden existir “pequeños prejuicios” en la comprensión de sus músicas.  
¿Estás de acuerdo con él? Justifica.**

---

---

---

---

- 3. Guillem cree que más que prejuicio lo que sucede es que fuera de Cataluña la gente no entiende sencillamente lo que dicen. ¿Estás de acuerdo con él? Justifica.**

---

---

---

---

- 4. ¿Crees que consigues entender un texto en catalán o en gallego sin que hayas aprendido estas lenguas? Justifica.**

---

---

---

---

- 5. ¿Cómo crees que se puede mejorar la comprensión de una lengua que todavía no hayas aprendido.?**

---

---

---

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## HOJA DE TRABAJO 2

Lee con atención el artículo



The screenshot shows the header of the website 'cancioneros.com', described as 'diario digital de música de autor'. The navigation bar includes links to PORTADA, CANCIONEROS Y DISCOGRAFÍAS, MONOGRÁFICOS, and POR EL MUNDO. Below this is a secondary navigation bar with links to DIARIO DIGITAL, ACTUALIDAD, OPINIÓN, ENTREVISTAS, DISCOS, FESTIVALES, GIRAS, and ESTADÍSTICAS. The current page is 'PORTADA > ACTUALIDAD'. At the bottom of the header, there are social media sharing buttons for Twitter, Facebook, and Google+, along with a voting system showing '+0' and '-0' votes, and a comment section.

### Manel: «Tenemos un acento horrible en castellano»

AGENCIAS el 09/11/2011

El grupo catalán Manel alcanzaron una nueva dimensión cuando el pasado mes de marzo su segundo trabajo les convirtió en el primer grupo pop en alcanzar el número 1 de ventas cantando en catalán con *10 milles per veure una bona armadura*.

Tras quitarle importancia a este logro<sup>7</sup>, el vocalista Guillem Gisbert descarta cantar en otra



lengua, pues ellos hablan y piensan en catalán. "Y además en castellano tenemos un acento horrible", advierte.

En una entrevista con Europa Press Guillem recuerda, eso sí, que ya para una edición del Día de la Música trabajaron en una versión cantada en castellano junto a Nacho Vegas. Pero más allá de eso no se plantean expresarse en otros idiomas, al tiempo que el cantante reconoce que le cuesta mucho imaginarse su música "en un cerebro que no entienda

catalán".

Sobre la acogida de su propuesta fuera de Cataluña, el batería Arnau Vallvé admite que tal vez pueden existir "pequeños prejuicios"<sup>8</sup>, si bien puntualiza que este año han tocado más de lo que imaginaban por el resto de España.

"Cuando salimos de Cataluña, creo que más que prejuicio lo que sucede es que la gente no lo entiende, sencillamente. Aún así, valoramos ir a sitios donde no se habla catalán y que haya un sector de gente que vaya más allá y se interesa por nosotros", plantea Guillem.

<http://www.cancioneros.com/co/3158/2/manel-tenemos-un-acento-horrible-en-castellano>

<sup>7</sup> éxito

<sup>8</sup> opinión preconcebida, generalmente negativa, hacia algo o alguien

Contesta a las siguientes preguntas.

1. A Guillem le cuesta imaginarse su música “en un cerebro que no entienda catalán”. ¿A qué personas se refiere? Justifica.

Respuesta libre

2. En la entrevista Arnau admite que cuando salen de Cataluña y tocan por el resto de España pueden existir “pequeños prejuicios” en la comprensión de sus músicas. ¿Estás de acuerdo con él? Justifica.

Respuesta libre

3. Guillem cree que más que prejuicio lo que sucede es que fuera de Cataluña la gente no entiende sencillamente lo que dicen. ¿Estás de acuerdo con él? Justifica.

Respuesta libre

4. ¿Crees que consigues entender un texto en catalán o en gallego sin que hayas aprendido estas lenguas? Justifica.

Respuesta libre

5. ¿Cómo crees que se puede mejorar la comprensión de una lengua sin que se tenga que aprender la misma?

Respuesta libre

Español 11º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### HOJA DE TRABAJO 3

#### Manel: Aniversari

Después de encontradas todas las pistas, el detective presenta los resultados de su investigación.



En grupos de tres o cuatro alumnos escribid un texto de aproximadamente diez líneas en que presentáis lo que sucedió. No os olvidéis de usar el pretérito indefinido y el vocabulario presentado.

pedir un deseo

hacerse pequeño

padres, tíos y amigos

deseo

ojo

vestido

hombro

lágrimas

nerviosa

tamaño de una mosca

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## HOJA DE TRABAJO 4

### Manel: Aniversari

Después de encontradas todas las pistas, el detective presenta los resultados de su investigación.



En grupos de tres o cuatro alumnos escribid un texto de aproximadamente diez líneas en que presentáis lo que sucedió. No os olvidéis de usar el pretérito indefinido y el vocabulario presentado.

pedir un deseo    hacerse pequeño    padres, tíos y amigos    deseo    ojo  
vestido    hombro    lágrimas    nerviosa    tamaño de una mosca

**Respuesta libre**

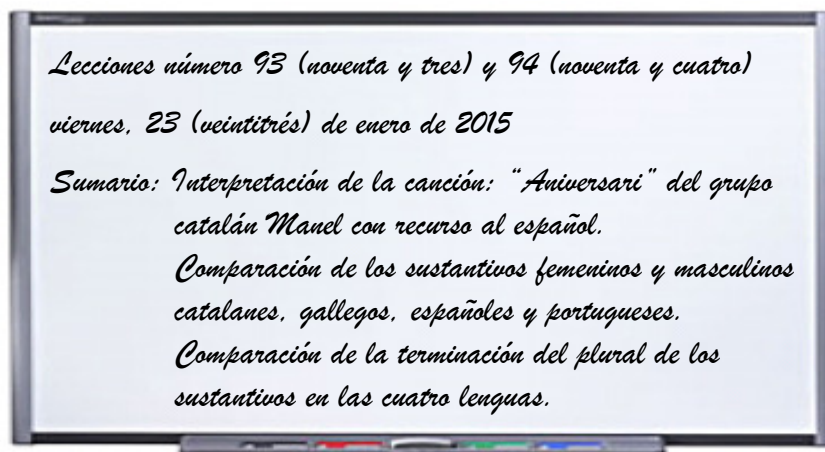


## PLANIFICACIÓN DE LA SEGUNDA CLASE

### Los alumnos ya saben:

- dar una opinión;
- contestar a preguntas sencillas;
- buscar información en un texto;
- identificar las clases de palabras;
- identificar la terminación del femenino, masculino y plural de los sustantivos en español y portugués.

### Resumen



### Contenidos

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<i>Léxico</i> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Contraste entre algún léxico Catalán, gallego, español y portugués</li></ul>	Audición de la canción catalana "Aniversari" de Manel para desarrollar la competencia plurilingüe.  Lectura comprensiva y traducción de la letra de la canción "Aniversari" de Manel al español para desarrollar la competencia plurilingüe.	Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula;  Interés por las actividades de la clase y por el aprendizaje de la lengua española, entre otras;
<i>Culturales</i> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Canción "Aniversari" del grupo Manel</li></ul>	Búsqueda de sustantivos femeninos, masculinos en singular y en plural en un texto.	Aprecio de las diferencias sociales y culturales a fin de descubrir y enriquecer su propia identidad;  Autonomía en el proceso de aprendizaje.



## Objetivos principales

Saber usar los conocimientos de español para entender un texto en catalán;

Desarrollar, usar y reflexionar sobre estrategias de comprensión lectora de lenguas románicas como el catalán, el gallego y el español;

Saber buscar información específica en textos escritos en catalán, gallego y español para contestar a algunas preguntas sobre vocabulario y gramática.

## Objetivos transversales

Desarrollar conocimientos sobre las lenguas y culturas de países hispanohablantes;

Fortalecer el respeto por la diversidad lingüística y cultural;

Desarrollar la competencia plurilingüe.

Desarrollar competencias de trabajo en parejas.

## Materiales:

Pizarra y rotulador

Proyector digital

Pantalla

Videoclip: *Aniversari* de Manel

Hoja de trabajo 4, 5 y 6

Presentación PowerPoint

## Competencias

Competencia lingüística




Competencia sociocultural

Competencia plurilingüe

Competencia pluricultural

Competencia estratégica

## Descripción detallada

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 1 (MOTIVACIÓN/ACTIVACIÓN)</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos diciendo:</p> <p><i>¡Hola, chicos y chicas!</i></p> <p>Los alumnos saludan a la profesora y se sientan.</p> <p>La profesora les pregunta:</p> <p><i>¿Os acordáis de la clase anterior? ¿De qué hemos hablado? ¿Qué habéis hecho al final de la clase? ¿Os acordáis del inicio del videoclip que habéis visto?</i></p> <p>A continuación pide a los alumnos que resuman lo que han aprendido el miércoles y se escribe el resumen de la clase anterior.</p> <p>La profesora pide a un alumno que escriba la fecha y el número de la lección en la pizarra. Luego los alumnos escriben la fecha y el número de la lección en su cuaderno.</p> <p>La profesora restituye la hoja de trabajo 3 (ya corregida) a los alumnos. A continuación les pide que lean los textos que escribieron en la clase anterior y hace algunas preguntas para clarificar algunos aspectos.</p>		<p>Competencia lingüística</p>	<p>15'</p>
<p><b>PASO 2 (PRÁCTICA - COMPRENSIÓN ORAL)</b></p> <p>A continuación les informa que van a escuchar la canción “Aniversari” de los Manel y les pide que presten atención al enredo.</p> <p>Al final la profesora pide a los alumnos que resuman lo que sucedió y les ayuda haciendo las siguientes preguntas.</p> <p><i>¿Dónde están las personas al inicio? ¿Quiénes son? ¿Cómo estaba la chica que cumplía años? ¿Quién era el hombre a quien ella miraba? ¿Qué pasó con él? ¿Por qué se hizo pequeño? ¿Qué sucedió después?</i></p> <p>Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Estaba nerviosa. ...</i></p>	 	<p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia pluricultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>10'</p>



## PASO 4 (PRÁCTICA - COMPARAR LENGUAS)

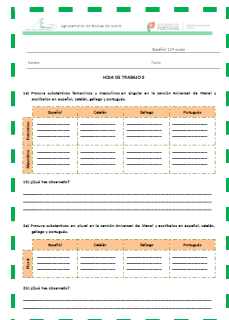
La profesora distribuye la letra de la canción en gallego y en portugués (hoja de trabajo 5) y les pide que echen un vistazo a la letra en gallego.

A continuación les hace preguntas como las siguientes:

*¿Qué semejanzas o diferencias hay entre el gallego y el español? ...*



Luego les distribuye la hoja de trabajo 6 a los alumnos. Les explica los ejercicios y les pide que los hagan de forma individual.



Al final, la profesora pide a algunos alumnos que lean su respuesta a las preguntas y se queda con las hojas de trabajo para corregirlas en casa.

## PASO 4 (CIERRE)

Al final de la clase, los alumnos tienen que resumir lo que han aprendido. Se escribe el sumario de la clase en la pizarra.



Competencia  
lingüística

Competencia  
sociocultural

Competencia  
plurilingüe

Competencia  
pluricultural

Competencia  
estratégica

10'



5'

## Evaluación:

DEL ALUMNO	DEL PROFESOR
<p>Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades.</p> <p>Evaluar si consiguen dar su opinión sobre un tema específico.</p> <p>Evaluar si consiguen comprender un texto en catalán.</p> <p>Evaluar si consiguen comparar las terminaciones usadas para formar el femenino y masculino en catalán, gallego, español y portugués.</p> <p>Evaluar si consiguen comparar la formación del plural del sustantivo en catalán, gallego, español y portugués.</p>	<p>Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos.</p> <p>Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades</p> <p>Reflexionar sobre si los alumnos consiguen trabajar en parejas y en grupo.</p> <p>Reflexionar sobre si los alumnos han desarrollado su competencia plurilingüe.</p>

## Abordaje interdisciplinar



## Webgrafía

Videoclip "Aniversari" – Manel: <https://www.youtube.com/watch?v=iOQeH38a2Mo>

Letra de la canción Aniversari: <http://www.quedeletras.com/letra-aniversari/manel/132609.html>

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_



## HOJA DE TRABAJO 4



Els llums s'han apagat, han tret el pastís.  
Aplaudien els pares, els tiets i els amics,  
tots alhora, agrupats en un únic crit:  
que demane un desig,  
que demane un desig,  
que demane un desig,  
que demane un desig.

I tu, nerviosa,  
com sempre que et toca ser en centre d'atenció,  
has fixat els ulls en un punt imprecís del mejador.

Un segón, dos segons, tres segons, quatre... i cinc

Els teus ulls que bancaven buscant un desig  
les espelmes cremaven i alguns dels amics t'enfocaven amb càmares de  
retratar

una veu comenta: que guapa està  
i jo en el fons m'acabava el culet de la copa  
decidit a trobar un raconet adequat  
per fer-me petit petit,  
del tamany de una mosca  
del tamany de un mosquit

Per un cop empetitit sota els tamporets

i la taula allargada pels dos caballets  
 fent-me pas amb prudència per un entramat  
 de sabates d'hivern i confeti axafat  
 i esprintar maleint la llargada dels meus nous passeigs  
 i amagar-me entre un tap de suro i la pared  
 just abans que no em menje el collons de gatet  
 i escalar les cenefes del teu vestit  
 i falcar el peu esquerre en un descosit  
 i arribar-te a la espatlla  
 i seure en un botó  
 i agafar un pel solt  
 amb un sol tiró  
 enganxar-te un cabell  
 i impulsar-me en un últim salt final  
 i saber el teu desig travesant la pared del llagrima  
 Ara un peu, ara un braç, ara el tors, ara el cap  
 i ja dins del desig veure si ha ha bon ambient  
 repartir unes targetes  
 ser amable amb la gent  
 i amb maneres de jove discret i educat  
 presentar els meus respectes a la autoritat  
 escoltant amb atenció batalletes curioses als mes vells  
 fent-me fotos gracioses amb altres il·lustres viatgers  
 i amb un home amb corbata que no se qui es  
 i en un núvol de somnis que tens a l'abast  
 i altres que ho sent-ho pero ja mai viuràs  
 detectar un caminet que m'anyunye del grup  
 o una ombreta tranquila on desapercebut  
 estirar-me una estona i per fi relaxar-me celebrant  
 el plaer indescriptible que es estar amb tu avui que et fas gran  
 mentres fora de l'ull les espelmes es van apagant.

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_



## HOJA DE TRABAJO 4



Els llums s'han apagat, han tret el pastís.  
Aplaudien els pares, els tiets i els amics,  
tots alhora, agrupats en un únic crit:  
    que demane un desig,  
    que demane un desig,  
    que demane un desig,  
    que demane un desig.

    I tu, nerviosa,  
com sempre que et toca ser en centre d'atenció,  
has fixat els ulls en un punt imprecís del menjador.

Un segon, dos segons, tres segons, quatre... i cinc

Els teus ulls que bancaven buscant un desig  
i espelmes cremaven i alguns dels amics t'enfocaven amb càmeres  
    de retratar  
    una veu comenta: que guapa està  
i jo en el fons m'acabava el culet de la copa  
    decidit a trobar un raconet adequat  
    per fer-me petit petit,  
    del tamany de una mosca  
    del tamany de un mosquit

Per un cop empetitit sota els tampolets

Las luces se han apagado, han sacado el pastel.  
Aplaudían los padres, los tíos y los amigos,  
todos a la vez, agrupados en un único grito:  
    que pida un deseo,  
    que pida un deseo,  
    que pida un deseo,  
    que pida un deseo.

    Y tú, nerviosa,  
como siempre que te toca ser el centro de atención,  
has fijado los ojos en un punto impreciso del comedor.

Un segundo, dos segundos, tres segundos, cuatro... y cinco.

Tus ojos que cabalgaban buscando un deseo,  
las velas quemaban y algunos de los amigos te enfocaban con cámaras  
    de retratar  
    una voz comenta: que guapa está  
y yo en el fondo me acababa el fondo de la copa  
    decidido a encontrar un rinconcito adecuado  
    para hacerme pequeño pequeño,  
    del tamaño de una mosca  
    del tamaño de un mosquito



i la taula allargada pels dos caballets  
 fent-me pas amb prudència per un entramat  
 de sabates d'hivern i confeti axafat  
 i esprintar maleint la llargada dels meus nous passeigs  
 i amagar-me entre un tap de suro i la pared  
 just abans que no em menje el collons de gatet  
 i escalar les cenefes del teu vestit  
 i faltar el peu esquerre en un descosit  
 i arribar-te a la espatlla  
 i seure en un botó  
 i agafar un pel solt  
 amb un sol tiró  
 enganxar-te un cabell  
 i impulsar-me en un últim salt final  
 i saber el teu desig travesant la pared del llagimal  
 Ara un peu, ara un braç, ara el tors, ara el cap  
 i ja dins del desig veure si ha ha bon ambient  
 repartir unes targetes  
 ser amable amb la gent  
 i amb maneres de jove discret i educat  
 presentar els meus respectes a la autoritat  
 escoltant amb atenció batalletes curioses als mes vells  
 fent-me fotos gracioses amb altres il·lustres viatgers  
 i amb un home amb corbata que no se qui es  
 i en un núvol de somnis que tens a l'abast  
 i altres que ho sent-ho pero ja mai viuràs  
 detectar un caminet que m'anyuny del grup  
 o una ombreta tranquil·la on desaparebut  
 estirar-me una estona i per fi relaxar-me celebrant  
 el plaer indescriptible que es estar amb tu avui que et fas gran  
 mentres fora de l'ull les espelmes es van apagant.

Para una vez empequeñecido bajo los taburetes  
 y la mesa alargada por los dos caballetes  
 abriéndome paso con prudencia por un entramado  
 de zapatos de invierno y confeti aplastado  
 y esprintar maldiciendo la longitud de mis nuevos pasitos  
 y esconderme entre un tapón de corcho y la pared  
 justo a tiempo de que no me coma el gatito de los cojones  
 y escalar las cenefas de tu vestido  
 y calzar el pie izquierdo en un descosido  
 y llegarte al hombro  
 y sentarme en un botón  
 y coger una pizca de aire  
 y con un brinco  
 engancharte un cabello  
 e impulsarme en un último salto final  
 y acceder a tu deseo atravesando la pared del lagrimal  
 Ahora un pie, ahora un brazo, ahora el torso, ahora la cabeza  
 y ya dentro del deseo ver si hay buen ambiente  
 repartir unas tarjetas  
 ser amable con la gente  
 y con maneras de joven discreto y educado  
 presentar mis respetos a la autoridad  
 escuchando con atención batallitas curiosas a los más viejos  
 haciéndome fotos graciosas con otros ilustres viajeros  
 y con un hombre con corbata que no sé quién es  
 y en una nube de sueños que tienes al alcance  
 y otros que lo siento, pero ya nunca vivirás  
 detectar un caminito que me aleje del grupo  
 o una sombra tranquila dónde desapercibido  
 estirarme un rato y por fin relajarme celebrando  
 el placer indescriptible que es estar contigo hoy que te haces mayor  
 mientras fuera del ojo las velas se van apagando.

## Español 11º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## HOJA DE TRABAJO 6

1a) Busca sustantivos femeninos y masculinos en singular en la canción *Aniversari* de Manel y escríbelos en español, catalán, gallego y portugués.

	Español	Catalán	Gallego	Portugués
Femenino	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
Masculino	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____

1b) ¿Qué cambios observas?

---



---



---

2a) Busca sustantivos en plural en la canción *Aniversari* de Manel y escríbelos en español, catalán, gallego y portugués.

	Español	Catalán	Gallego	Portugués
Plural	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____

2b) ¿Qué cambios observas?

---



---

**Anexo 3 - Planificação da unidade didáctica implementada no 10.º C:**

***Vacaciones al sol***





Agrupamento de Escolas de Aveiro  
Escola Secundária Homem Cristo

## Unidad Didáctica

# Lola Lago: vacaciones al sol



**17, 22 y 24 de abril de 2015**

Grupo:	10º C
Lección:	145, 146, 149, 150, 151, 152
Nivel:	A1
Profesora en prácticas:	Susana Tavares
Profesora colaboradora	Mestre Catarina Fernandes
Profesoras coordinadoras	Doutora Helena Araújo e Sá; Doutora María Jesus Fuente

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>1. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA</b>	<b>4</b>
<b>2. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA</b>	<b>6</b>
<b>3. PLANIFICACIÓN DE LA PRIMERA CLASE</b>	<b>8</b>
Resumen	8
Contenidos	8
Objetivos	9
Materiales	9
Competencias	9
Descripción detallada	10
Evaluación	15
<b>4. PLANIFICACIÓN DE LA SEGUNDA CLASE</b>	<b>16</b>
Resumen	16
Contenidos	16
Objetivos	17
Materiales	17
Competencias	17
Descripción detallada	18
Evaluación	24

<b>5. PLANIFICACIÓN DE LA TERCERA CLASE</b>	<b>25</b>
<b>Resumen</b>	<b>25</b>
<b>Contenidos</b>	<b>25</b>
<b>Objetivos</b>	<b>26</b>
<b>Materiales</b>	<b>26</b>
<b>Competencias</b>	<b>26</b>
<b>Descripción detallada</b>	<b>27</b>
<b>Evaluación</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>33</b>
<b>WEBGRAFÍA</b>	<b>33</b>
<b>ANEXOS</b>	

# Lola Lago: vacaciones al sol

## INTRODUCCIÓN

En esta unidad vamos a usar como hilo conductor el libro de lecturas graduadas: “Lola Lago: vacaciones al sol”. Durante las tres sesiones, los alumnos van a trabajar los siguientes temas: los medios de transporte; los colores; las prendas de ropa; las rebajas; el consumismo; el lenguaje de los anuncios y de la publicidad en general; horario de las tiendas en España y como indicar una dirección. Los alumnos también van a trabajar estructuras gramaticales, o sea: *viajar /ir en y viajar ir a* y el comparativo.

## 1. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

Esta unidad didáctica, compuesta por tres clases de noventa minutos tiene como hilo conductor el libro de lecturas graduadas: “Lola Lago: vacaciones al sol”. Se presentan algunos capítulos pero también fragmentos de la audio novela para motivar los alumnos para la lectura de libros en español y para introducir los contenidos a abordar de una forma lógica y conectada sin que los alumnos se den cuenta de que están aprendiendo contenidos nuevos.

Se ha dado, en esta unidad didáctica, gran importancia al desarrollo de la conciencia cultural crítica para que los alumnos sepan analizar la sociedad en que viven. Defendemos aquí una pedagogía crítica que: a) contribuya para el desarrollo de competencias comunicativas y de trabajo cooperativo; b) sea propicia para una participación creativa de producción, reconstrucción y transformación cultural por parte de los alumnos; c) favorezca el deseo de descubrir y las capacidades de comprender, analizar y criticar de manera proactiva de nuestros alumnos (Yurén, 2000).

Por otro lado se ha dado importancia al desarrollo de la competencia plurilingüe a que hace referencia el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Hay que entender que la competencia plurilingüe es una red de relaciones de conocimientos y experiencias lingüísticas muy compleja que la persona, el aprendiz, va tejiendo progresivamente y de forma muy globalizada. Parece pues claro que los alumnos plurilingües desarrollan habilidades metalingüísticas al aprender nuevas lenguas que a su vez les ayudan a aprender nuevas lenguas (Bialystock, 2001) transfiriendo estos conocimientos y estrategias de una lengua a otra.

En esta unidad didáctica vamos a trabajar las cuatro destrezas básicas de la lengua extranjera: escuchar, hablar, leer y escribir. Se busca también la adquisición por parte de los alumnos de la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, sociocultural e estratégica. En esta unidad:

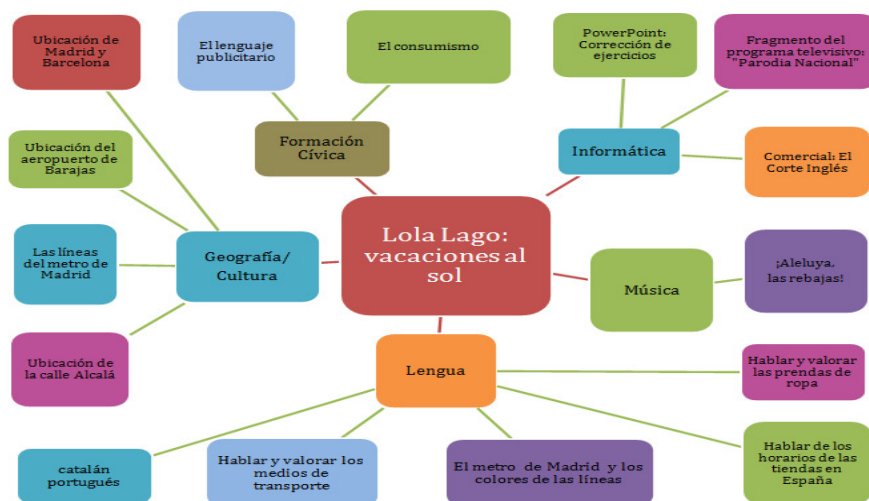
1. Se introducen los personajes del libro de lecturas graduadas “Lola Lago: vacaciones al sol”, y en especial de Lola que vive en Madrid y que decide ir de vacaciones a Tosa de



Mar que está cerca de Barcelona. Esta lectura graduada va a servir de hilo conductor para introducir los medios de transporte y el comparativo. Los alumnos enumeran las posibilidades que Lola tiene para viajar del centro de Madrid hasta el aeropuerto de Barajas y comparan los medios de transporte para que puedan elegir el que mejor se adecúa. Se aprovecha para introducir contenidos geográficos/culturales que son los siguientes: la ubicación de Madrid y de la calle Alcalá, sobre la cual los alumnos van a ver un reportaje y la ubicación de Barcelona.

2. En la segunda clase se introducen las líneas del metro de Madrid que Lola va a usar para viajar hasta el aeropuerto de Barajas para repasar los colores. El problema es que el vuelo es cancelado y Lola va a viajar en autobús y no en avión, como estaba previsto, y consecuentemente pierde su maleta. Se aprovecha para repasar algunas prendas de ropa, para hablar de las rebajas, el consumismo, del lenguaje publicitario en general y de los anuncios en particular. Los alumnos van a analizar un fragmento del programa televisivo “La Parodia Nacional” y un anuncio de El Corte Inglés para que desarrollen su conciencia crítica y para que pasen a tomar conciencia de sus actos en cuanto consumidores.
3. Lola y Magnus se alojan por casualidad en el mismo hotel y deciden ir a cenar juntos. A continuación, se introducen las estructuras que se usan para indicar una dirección y se presentan algunos monumentos / lugares emblemáticos de la ciudad de Barcelona empleando el pretexto de un recorrido nocturno, que Lola y Magnus deciden hacer, para que los alumnos conozcan mejor esta ciudad. Se propone a los alumnos la lectura de dos textos de un folleto sobre Antoni Gaudí y la Casa Batlló en catalán y la traducción oral para que contacten con esta lengua románica y para que desarrollen su competencia plurilingüe.

A continuación, se presenta un esquema que representa el abordaje interdisciplinario que se hace en esta unidad didáctica.



## 2. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

**Destinatarios** – Grupo de estudiantes jóvenes, entre 16-17 años, lusohablantes. Tienen clases de Español Lengua Extranjera dos veces semana, un total de 6 horas semanales.

**Nivel** – A1 **Entorno educacional** – Escuela enseñanza reglada

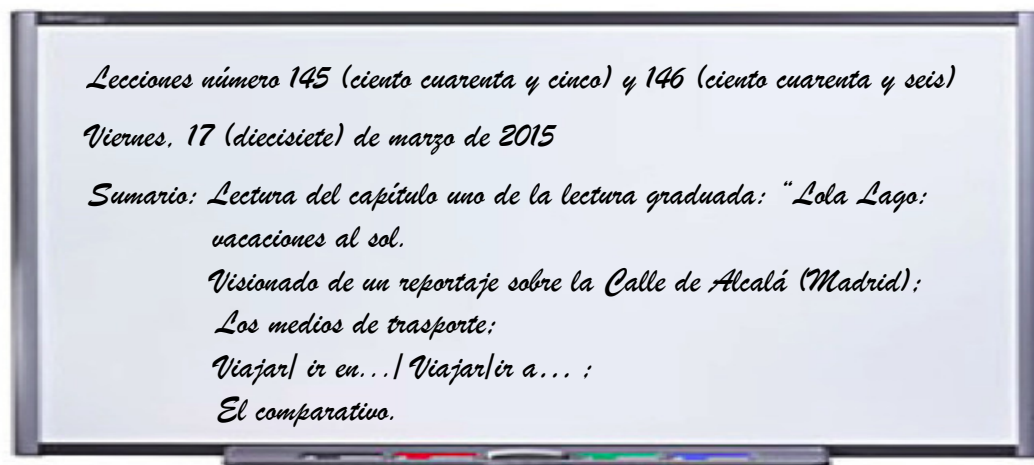
Objetivos generales		
<p>Hablar y valorar medios de transporte y prendas de ropa; Describir imágenes, fragmentos de un programa publicitario y uno anuncio; Comprender diferentes tipos de textos; Fortalecer el respeto por la diversidad cultural; Reflexionar sobre el problema del consumismo desmedido y el lenguaje publicitario y desarrollar la competencias lingüística, sociolingüístico, discursiva, sociocultural e estratégica.</p>		
Contenidos		
Procedimentales	Teóricos	Actitudinales
<p>Descripción oral de la cubierta de la lectura graduada <i>Lola Lago: vacaciones al sol</i>;</p> <p>Audición e interpretación de fragmentos de una audio novela para desarrollar la capacidad de comprensión oral y de búsqueda de información;</p> <p>Ubicación del centro de Madrid y de la Calle de Alcalá en un mapa;</p> <p>Visionado de un reportaje sobre la Calle de Alcalá.</p> <p>Lectura comprensiva de textos breves y sencillos, con el fin de búsqueda de información;</p> <p>Búsqueda de palabras en una sopa de letras y ejercicio de correspondencia para ampliación de vocabulario;</p> <p>Búsqueda de las líneas correctas del metro de Madrid para viajar del centro al aeropuerto de Barajas.</p> <p>Lectura comprensiva y ordenamiento de fragmentos de un texto.</p> <p>Audición e interpretación de un fragmento de un programa televisivo y anuncio para desarrollar la capacidad de comprensión oral/ de la conciencia cultural crítica de los alumnos;</p> <p>Lectura comprensiva de un texto sencillo para el desarrollo de conocimientos culturales sobre España; Saber indicar una dirección;</p> <p>Saber las abreviaturas de: plaza, paseo, calle, izquierda, derecha, etc.;</p> <p>Saber ubicar algunos monumentos de Barcelona y hablar un poco sobre ellos;</p> <p>Desarrollar, usar y reflexionar sobre estrategias de comprensión lectora de lenguas románicas como el catalán.</p>	<p><b>Léxicos</b>  Los medios de transporte;  Adjetivos (lento, rápido, cómodo, ecológico, contaminante, peligroso...)  Los colores (repaso)  Prendas de ropa (repaso)  Expresiones que se emplean para indicar una dirección.</p> <p><b>Gramaticales</b>  viajar/ir en /coche/tren/metro...  viajar/ir a /pie/caballo  Comparativo  Identificar la terminación del femenino, masculino y plural de los sustantivos en catalán, español e portugués.</p> <p><b>Culturales</b>  Ubicación de la Calle de Alcalá en el centro de Madrid, del aeropuerto de Barajas y de las ciudades Tossa del Mar y Barcelona.  La Calle de Alcalá.  Contacto con las líneas del metro de Madrid. (mapa del metro – material auténtico)  Hora de apertura de las tiendas en España.  Ubicación de algunos monumentos de Barcelona y conocimiento de su historia.</p>	<p>Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales.</p> <p>Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y lenguaje no verbal.</p> <p>Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas.</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Reflexión sobre el consumismo desmedido y el lenguaje publicitario.</p>

<b>Recursos</b>
Ordenador, proyector, pizarra, rotulador, hojas de trabajo, presentaciones PowerPoint, materiales auténticos (fragmento del programa televisivo "La Parodia Nacional", mapa de España, de Barcelona, de Madrid y del Metro de Madrid, entre otros...), Ficha de Autoevaluación
<b>Tiempo</b>
3 Sesiones: 90 minutos + 90 minutos + 90 minutos
<b>Tipos de agrupamiento</b>
Individual, plenario, tareas en parejas, gran grupo
<b>Evaluación</b>
Oral y escrita; Continua; Autoevaluación

### 3. PLANIFICACIÓN DE LA PRIMERA CLASE

Los alumnos ya conocen...

- la estructura hay... para describir imágenes;
- algunos colores;
- el comparativo en portugués.



### Resumen

### Contenidos

Contenidos procedimentales	Contenidos teóricos	Contenidos actitudinales
<p>Descripción oral de la cubierta de la lectura graduada <i>Lola Lago: vacaciones al sol</i>;</p> <p>Audición e interpretación de fragmentos de una audio novela para desarrollar la capacidad de comprensión oral y de búsqueda de información;</p> <p>Ubicación del centro de Madrid y de la Calle de Alcalá en un mapa;</p> <p>Visionado de un reportaje sobre la Calle de Alcalá.</p> <p>Lectura comprensiva de textos breves y sencillos, con el fin de búsqueda de información;</p> <p>Búsqueda de palabras en una sopa de letras para ampliación de vocabulario;</p> <p>Redacción de frases y ejercicios de correspondencia.</p>	<p><b>Léxicos</b></p> <p>Los medios de transporte; Adjetivos (lento, rápido, cómodo, ecológico, contaminante, peligroso...)</p> <p><b>Gramaticales</b></p> <p>viajar/ir en /coche/tren/metro... viajar/ir a /pie/caballo Comparativo</p> <p><b>Culturales</b></p> <p>Ubicación de la Calle de Alcalá en el centro de Madrid, del aeropuerto de Barajas y de las ciudades Tossa del Mar y Barcelona.</p> <p>La Calle de Alcalá.</p>	<p>Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales.</p> <p>Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y lenguaje no verbal.</p> <p>Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas.</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p>

## Objetivos

### Objetivos específicos

Describir imágenes;  
Saber ubicar la Calle de Alcalá  
Saber la importancia que la Calle de Alcalá tiene en Madrid.  
Reconocer el nombre de los medios de transporte;  
Saber usar el comparativo para valorar los distintos medios de transporte;  
Saber usar las estructuras: *ir en / ir a*;

### Objetivos transversales

Desarrollar conocimientos sobre la cultura de países hispanohablantes;  
Fortalecer el respeto por la diversidad cultural y/o lingüística;  
Hablar de su propia cultura, comparándola con la de los países hispanohablantes;  
Desarrollar competencias de trabajo individual, y en parejas.

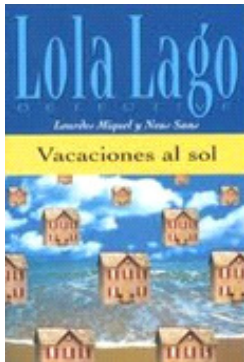

## Materiales





- Ordenador y proyector
- Pizarra
- Rotulador
- Fragmentos de una audio novela
- Lectura graduada: “Lola Lago: vacaciones al sol”
- Hojas de Trabajo 1 y 2
- Hojas de Trabajo 1 y 2 corregidas
- Presentación PowerPoint
- Mapa de la ciudad de Madrid
- Reportaje: Básicos de Madrid: La Calle de Alcalá
- Mapa de España

## Competencias

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia discursiva
- Competencia sociocultural
- Competencia estratégica


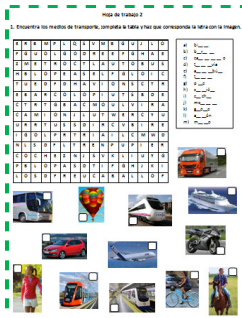




## Descripción detallada

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 0 (CALENTAMIENTO/ ACTIVACIÓN DE VOCABULARIO – EXPRESIÓN ORAL)</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos diciendo:</p> <p><i>¡Hola, chicos y chicas!</i></p> <p>Los alumnos saludan a la profesora y se sientan. Ellos escriben la fecha y el número de la lección en su cuaderno. La profesora empieza por mostrarles la lectura graduada <i>Vacaciones al sol</i> de la colección Lola Lago que va a servir de hilo conductor para la unidad didáctica</p>  <p>y les pregunta:</p> <p><i>¿Qué es esto?</i>  <i>¿Quién será Lola Lago?</i>  <i>¿Qué sabemos sobre Lola Lago? ¿Qué va a hacer?</i>  <i>¿A dónde va a ir? ¿Irá sola?</i>  <i>¿Qué veis en esta imagen?</i>  <i>¿Qué tiempo hace?</i>  <i>¿En qué estación del año estamos?</i>  <i>¿Qué podemos hacer en un local como este?</i></p> <p>Los alumnos contestan con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Es un libro. Lola es la protagonista. Ella va de vacaciones a un lugar donde hace sol. Va con su marido y sus tres hijos.</i>  <i>En la imagen hay muchas casas, arena, el mar, el cielo, nubes. Hace sol. Está nublado. Estamos en verano. Podemos tomar el sol.</i></p>		<p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>10'</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO															
<p><b>PASO 1 (MOTIVACIÓN/COMPRENSIÓN AUDITIVA)</b></p> <p>A continuación la profesora les dice:</p> <p><i>Vamos a conocer este libro. Hoy os he traído el capítulo 1, pero antes de leerlo vamos a tener que conocer a los personajes. Vais a escuchar la presentación de todas las personas que entran en la historia y tenéis que completar una tabla con información sobre ellas.</i></p> <p>La profesora distribuye la hoja de trabajo 1 y pide a los alumnos que hagan el ejercicio 1 mientras escuchan dos veces la grabación.</p> <div><div><p>Logo of the school and the Ministry of Education of Portugal.</p><p>Escola Básica do 1º ciclo</p><p>Nome: _____ Data: _____</p><p>Hoja de trabajo 1</p><p>1. Escucha la grabación y completa la tabla con los datos que vas a escuchar.</p><table><thead><tr><th>Nombre</th><th>A qué se dedica</th><th>Otras informaciones (especialidad/edad, ...)</th></tr></thead><tbody><tr><td>Paco</td><td>detective</td><td>Español</td></tr><tr><td>Margarita</td><td>---</td><td>Español</td></tr><tr><td>Ingrar</td><td>---</td><td>Española/mujer de Ingrar</td></tr><tr><td>Magnus Nilsson</td><td>---</td><td>7 años/hijo de Ingrar y Olia</td></tr><tr><td></td><td>vendedor de casas</td><td>Se apellida a veces en Placan</td></tr></tbody></table></div><div></div></div> <p>El ejercicio es corregido con ayuda de una diapositiva.</p> <p><b>PASO 2 (PRÁCTICA - COMPRENSIÓN LECTORA)</b></p> <p>A continuación la profesora les dice a los alumnos que van a leer el capítulo 1 y distribuye los papeles del narrador, Lola y Margarita.</p> <div><div><p>Lee el capítulo 1.</p><p>En el centro de Madrid, en la calle Alcalá, hay una pequeña agencia de detectives privados. La directora es una mujer, Lola Lago. Lola tiene dos socios, Paco y Miguel, una secretaria, Margarita, y un chófer para todos, Feliciano. La agencia está en un piso viejo, en un edificio antiguo. Es como la oficina de Humphrey Bogart en una película de los años 40.</p><p>— ¡Margarita! ¡Margarita! ¡Margaritita! ¡Margarita! por favor!</p><p>Margarita, la secretaria, entra en la oficina de Lola.</p><p>— El dossier del caso Sánchez, ¿dónde está el dossier del caso Sánchez? ¿En esta oficina no se encuentra nada...</p><p>— Ahí— dice tranquilamente Margarita, la secretaria.</p><p>— ¡Glorias! ¡Dios, Srta. Margarita!</p><p>Lola sólo mira a Margarita. Srta. Margarita cuando está muy enfadada.</p><p>— ¡Enfada de tu mesa. ¡Este de mal humor, Lola!</p><p>El dossier está efectivamente en su mesa, debajo de unas cartas. Lola cambia de tema.</p><p>— ¿Te han llegado mis queridos socos?</p><p>— No, sólo son los tíos... — dice rínicamente Margarita, con el acento sobre la palabra «tíos».</p><p>Paco y Miguel son muy buenos detectives y muy buenos amigos de Lola. Pero siempre llegan tarde.</p></div><div></div></div> <p>De modo a interpretar el texto la profesora les pide que terminen las frases del ejercicio 2 en parejas.</p> <div><div><p>2. ¿Puedes terminar las frases?</p><p>a) Lola es la directora de _____</p><p>b) Sus socios se llaman _____</p><p>c) La agencia está en _____</p><p>d) Margarita es _____</p><p>e) El dossier del caso Sánchez está _____</p><p>f) Lola está de mal humor porque _____</p></div><div></div></div> <p>Se corrigen los ejercicios con ayuda de una diapositiva.</p> <div><div></div><div><p>Competencia discursiva</p><p>Competencia sociocultural</p><p>Competencia estratégica</p><p>Competencia sociolingüística</p><p>Competencia discursiva</p><p>Competencia estratégica</p></div><div><p>10'</p><p>10'</p></div></div>	Nombre	A qué se dedica	Otras informaciones (especialidad/edad, ...)	Paco	detective	Español	Margarita	---	Español	Ingrar	---	Española/mujer de Ingrar	Magnus Nilsson	---	7 años/hijo de Ingrar y Olia		vendedor de casas	Se apellida a veces en Placan
Nombre	A qué se dedica	Otras informaciones (especialidad/edad, ...)																
Paco	detective	Español																
Margarita	---	Español																
Ingrar	---	Española/mujer de Ingrar																
Magnus Nilsson	---	7 años/hijo de Ingrar y Olia																
	vendedor de casas	Se apellida a veces en Placan																





ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 4 (PRÁCTICA – AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO)</b></p> <p>A continuación la profesora dice:</p> <p><i>En realidad hay otra cosa que enfada a Lola. Es que es verano y la agencia está sin trabajo. Lola decide ir de vacaciones y llama a su amiga Elisa que vive en Tossa de Mar, cerca de Barcelona y esta la invita.</i></p> <p>La profesora pega un mapa de España en la pizarra y les pregunta:</p> <p><i>¿Dónde vive Lola?</i></p> <p><i>¿Dónde está Tossa de Mar? ¿Dónde está Barcelona?</i></p> <p>y pide a un alumno que ubique Madrid, Tossa del Mar y Barcelona en el mapa.</p>  <p>A continuación la profesora les pregunta:</p> <p><i>¿Cómo va Lola a viajar de Madrid hasta Barcelona?</i></p> <p>Los alumnos contestan con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Coche. Tren. Avión.</i></p> <p>La profesora les comenta que hay muchos medios de transporte que Lola puede usar. Distribuye la hoja de trabajo 2 y pide a los alumnos que hagan el ejercicio 1 en parejas.</p>  <p>Se corrige el ejercicio con ayuda de una diapositiva.</p>	                	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>15'</p>



## Evaluación

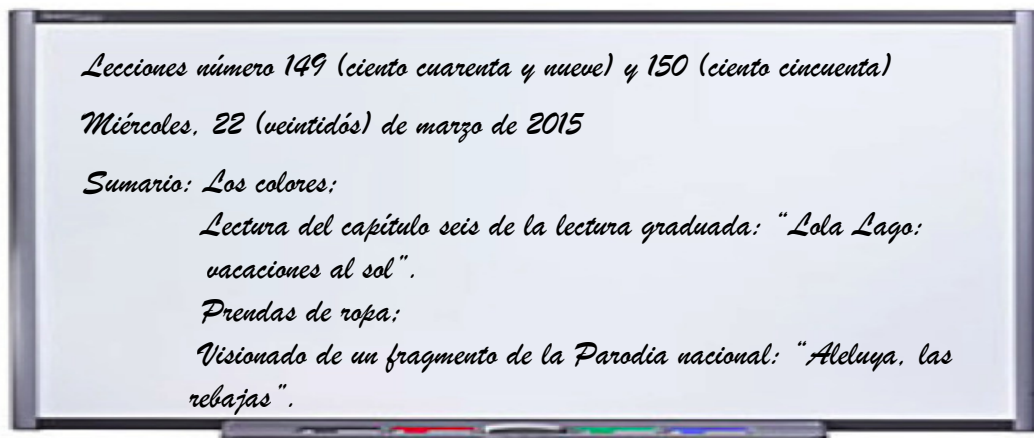
del alumno	del profesor
Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades.	Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos
Evaluar si consiguen describir imágenes.	Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades
Evaluar si han aprendido los nombres de los medios de transporte.	Reflexionar sobre si los alumnos han aprendido vocabulario y estructuras gramaticales.
Evaluar si saben aplicar las estructuras: <i>viajar/ir en...</i> <i>viajar/ir a...</i> con los medios de transporte.	Reflexionar sobre si los alumnos consiguen autoevaluarse correctamente.
Evaluar si saben decir adjetivos que ayudan a comparar los medios de transporte.	
Evaluar si consiguen valorar los medios de transporte, entre otras cosas, usando el comparativo.	

## 4. PLANIFICACIÓN DE LA SEGUNDA CLASE

Los alumnos ya...

- comprenden textos sencillos en español;
- usan algunos verbos regulares, reflexivos e irregulares (en Presente de Indicativo) en español.

### Resumen



### Contenidos

Contenidos procedimentales	Contenidos teóricos	Contenidos actitudinales
<p>Repaso oral de la última parte de la clase anterior.</p> <p>Búsqueda de las líneas correctas del metro de Madrid para viajar del centro al aeropuerto de Barajas.</p> <p>Lectura comprensiva y ordenamiento de fragmentos de un texto.</p> <p>Audición de fragmentos de la audio novela.</p> <p>Ejercicio de correspondencia para la ampliación de vocabulario.</p> <p>Audición e interpretación de un fragmento de un programa televisivo y anuncio para desarrollar la capacidad de comprensión oral/ de la conciencia cultural crítica de los alumnos.</p> <p>Lectura comprensiva de un texto sencillo para el desarrollo de conocimientos culturales sobre España;</p>	<p><b>Léxicos</b></p> <p>Los colores (repaso)</p> <p>Prendas de ropa (repaso)</p> <p><b>Gramaticales</b></p> <p>Comparativo (repaso)</p> <p><b>Culturales</b></p> <p>Contacto con las líneas del metro de Madrid. (mapa del metro – material auténtico)</p> <p>Hora de apertura de las tiendas en España.</p>	<p>Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales.</p> <p>Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y lenguaje no verbal.</p> <p>Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas.</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p>

## Objetivos

### Objetivos específicos

Saber los nombre de algunos medios de transporte;

Saber usar los colores para indicar las líneas a tomar en el metro para dirigirse a un destino;

Comprender la secuencia lógica de fragmentos de un texto y ordenarlos;

Saber hacer la correspondencia de las ideas clave con los respectivos fragmentos de un texto;

Decir el nombre de algunas prendas de ropa;

Comprender un fragmento televisivo y uno anuncio;

Responder a cuestiones y reflexionar de manera crítica sobre un tema específico;

### Objetivos transversales

Desarrollar conocimientos sobre la cultura de países hispanohablantes;

Fortalecer el respeto por la diversidad cultural y/o lingüística;

Desarrollar la conciencia cultural crítica de los alumnos;

Sensibilizar sobre el lenguaje de la publicidad en los anuncios televisivos, entre otros.

Desarrollar competencias de trabajo individual y en parejas.

## Materiales

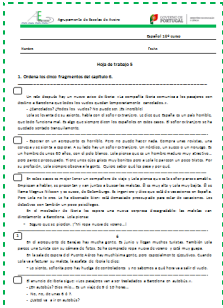
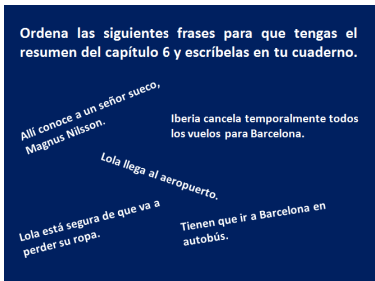
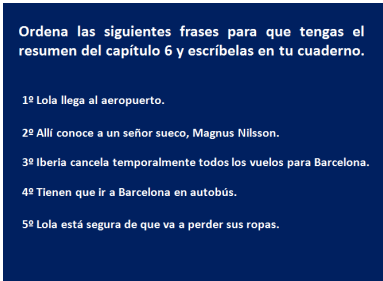

- Ordenador y proyector
- Pizarra
- Rotulador
- Hoja de Trabajo 3, 4, 5 y 6
- Mapa del metro de Madrid
- Fragmentos de una audio novela
- Fragmento del programa televisivo Parodia Nacional
- Anuncio del El corte Inglés
- Presentación PowerPoint

## Competencias

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia discursiva
- Competencia sociocultural
- Competencia estratégica

## Descripción detallada





[illegible]

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 2 (COMPRENSIÓN ESCRITA/ ORAL)</b></p> <p>La profesora les dice que van a descubrir lo que le pasó a Lola en el aeropuerto de Barajas y distribuye la hoja de trabajo 4. Después les pide que lean los fragmentos e intenten ordenarlos de acuerdo con los acontecimientos.</p>  <p>La profesora les pregunta:</p> <p><i>¿Cuál es el segundo fragmento? ¿Cuál el tercero...? Vamos a ver si tenéis razón. Vais a escuchar este capítulo de la audio novela y tenéis que corregir el ejercicio.</i></p> <p>A continuación la profesora muestra a los alumnos una diapositiva con 5 frases y pide a algunos de ellos que las lean. Luego se ordenan las frases en conjunto de modo que se obtenga el resumen del capítulo 6.</p>  		<p>15'</p> <p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p>	







ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 5 (PRÁCTICA - CONCIENCIA CULTURAL CRÍTICA - COMPRENSIÓN ESCRITA/ORAL)</b></p> <p>La profesora dice: <i>Bueno, en realidad a Lola también le gustan las rebajas, porque le permiten comprar ropa más barata.</i></p> <p>Después les dice a los alumnos que en el camino de Madrid a Barcelona Lola habló mucho con Magnus, pero también ha visto la televisión ya que tuvo suerte con el autobús que era muy moderno. El problema es que Lola va a llegar tarde y ella tiene que comprar ropa nueva.</p> <p>La profesora pregunta:  <i>¿Os acordáis de cuántas horas son en autobús de Madrid hasta Barcelona? Lola va a llegar tarde a Barcelona, ¿creéis que todavía va a conseguir comprar ropa?</i></p> <p>La profesora pide a un alumno que lea el texto sobre los horarios de las tiendas en España. Los alumnos van a tomar conciencia sobre las diferencias entre Portugal y España y a descubrir que Lola va a poder comprar ropa hasta las ocho de la tarde (en la calle).</p> <div data-bbox="435 989 927 1171" style="background-color: #f9e79f; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>En España las tiendas abren todos los días de 10 a 14.30 por la mañana y de 17 a 20, por la tarde excepto los domingos. Normalmente, las tiendas pequeñas no abren los sábados por la tarde. Los grandes almacenes y los supermercados abren de 10 de la mañana a 10 de la noche, y un domingo al mes.</p> </div> <p>La profesora les dice:  <i>En el autobús Lola ha visto un anuncio sobre una tienda y ya sabe dónde va a comprar su ropa. Vais a escuchar el anuncio y me tendréis que decir el nombre de la tienda y por qué Lola se ha decidido por aquella tienda.</i></p> <div data-bbox="440 1417 844 1652" style="text-align: center;">  </div> <p>Los alumnos contestan a las preguntas con respuestas como las siguientes:  <i>Es El Corte Inglés. Hay rebajas. Es barato.</i></p> <p>La profesora les dice que van a ver el anuncio para que puedan hacer el ejercicio 2, es decir, para que puedan establecer si las afirmaciones son verdaderas o falsas.</p>	<div data-bbox="1045 451 1130 537" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="1045 940 1130 1066" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="1045 1325 1130 1409" style="text-align: center;">  </div>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>15'</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO																																							
<div><p>En España las tiendas abren todos los días de 10 a 14.30 por la mañana y de 17 a 20, por la tarde excepto los domingos. Normalmente, las tiendas pequeñas no abren los sábados por la tarde. Las grandes almacenes y los supermercados abren de 10 de la mañana a 10 de la noche, y un domingo al mes.</p></div> <div><p>2. Visualiza el anuncio y di si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).</p><table><thead><tr><th></th><th>V</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>a) El anuncio es del Corte Inglés.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>b) Están publicitando la nueva colección de invierno.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>c) En el anuncio entran muchas personas.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>d) Las personas están vestidas de blanco y negro.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>e) La chica es y está guapa y elegante.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>f) El vestido cuesta 29,95€</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>g) Están todos tristes y enfadados.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>h) Se pueden ver montañas llenas de nieve.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>i) Las chicas han comprado muchas cosas.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>j) Rebajas hasta el 30%</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>k) Devuelven el dinero siempre que las personas no queden satisfechas.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr><tr><td>l) Las rebajas en el Corte Inglés no son paradisiacas.</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr></tbody></table></div>		V	F	a) El anuncio es del Corte Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Están publicitando la nueva colección de invierno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	c) En el anuncio entran muchas personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Las personas están vestidas de blanco y negro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	e) La chica es y está guapa y elegante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	f) El vestido cuesta 29,95€	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	g) Están todos tristes y enfadados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	h) Se pueden ver montañas llenas de nieve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	i) Las chicas han comprado muchas cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	j) Rebajas hasta el 30%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	k) Devuelven el dinero siempre que las personas no queden satisfechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	l) Las rebajas en el Corte Inglés no son paradisiacas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<div></div> <div></div>	<div>Competencia discursiva</div>	<div>5'</div>
	V	F																																								
a) El anuncio es del Corte Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
b) Están publicitando la nueva colección de invierno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
c) En el anuncio entran muchas personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
d) Las personas están vestidas de blanco y negro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
e) La chica es y está guapa y elegante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
f) El vestido cuesta 29,95€	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
g) Están todos tristes y enfadados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
h) Se pueden ver montañas llenas de nieve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
i) Las chicas han comprado muchas cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
j) Rebajas hasta el 30%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
k) Devuelven el dinero siempre que las personas no queden satisfechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
l) Las rebajas en el Corte Inglés no son paradisiacas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								

## Evaluación

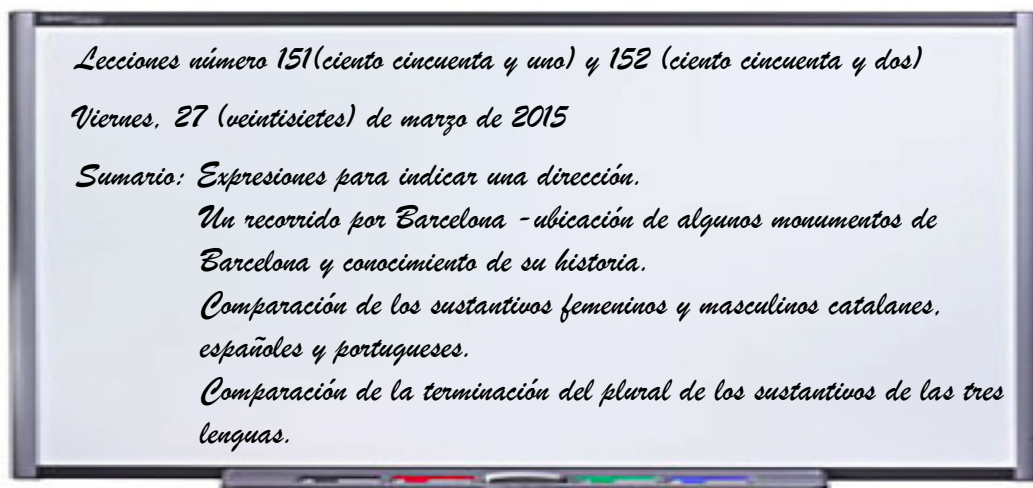
del alumno	del profesor
Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades.	Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos
Evaluar si consiguen usar el mapa del metro de Madrid y elegir las líneas correctas para llegar a su destino.	Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades
Evaluar si consiguen comprender el significado global de fragmentos de un texto de modo a ordenar los mismos para que hagan sentido.	Reflexionar sobre si los alumnos han aprendido el vocabulario sobre las prendas de ropa.
Evaluar si consiguen decir algunas prendas de ropa.	Reflexionar sobre si los alumnos han desarrollado aspectos de su conciencia cultural crítica.
Evaluar si consiguen comprender un fragmento televisivo o un anuncio;	Reflexionar sobre si los alumnos consiguen autoevaluarse correctamente.
Evaluar si consiguen reflexionar de manera crítica sobre los anuncios el lenguaje publicitario en general;	

## 5. PLANIFICACIÓN DE LA TERCERA CLASE

Los alumnos ya...

- contestar a preguntas sencillas;
- identificar las clases de palabras;
- identificar la terminación del femenino, masculino y plural de los sustantivos en español y portugués.

### Resumen



### Contenidos

Contenidos procedimentales	Contenidos teóricos	Contenidos actitudinales
<p>Audición e interpretación de fragmentos de una audio novela para desarrollar la capacidad de comprensión oral y de búsqueda de información.</p> <p>Orientación en un mapa de Barcelona a través de la descripción de un trayecto.</p> <p>Ubicación de algunos monumentos de Barcelona y búsqueda de información sobre su historia en folletos, guías, etc.</p> <p>Lectura comprensiva y traducción de textos breves y sencillos en catalán, con el fin de buscar información.</p>	<p><b>Léxicos</b> Expresiones que se emplean para indicar una dirección.</p> <p><b>Gramaticales</b> Identificar la terminación del femenino, masculino y plural de los sustantivos en catalán, español e portugués.</p> <p><b>Culturales</b> Ubicación de algunos monumentos de Barcelona y conocimiento de su historia. Las comidas españolas y horas a que las toman.</p>	<p>Interés y respeto ante las intervenciones de los demás en el aula y en los trabajos de grupo o individuales.</p> <p>Desarrollo de la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y lenguaje no verbal.</p> <p>Aprecio a los valores sociales, lingüísticos y culturales, que nos aportan las lenguas.</p> <p>Autonomía en el proceso de aprendizaje.</p>

## Objetivos

### Objetivos específicos

Saber indicar una dirección.

Saber las abreviaturas de: plaza, paseo, calle, izquierda, derecha, etc.

Saber ubicar algunos monumentos de Barcelona y hablar un poco sobre ellos.

Desarrollar, usar y reflexionar sobre estrategias de comprensión lectora de lenguas románicas como el catalán.

### Objetivos transversales

Desarrollar conocimientos sobre las lenguas y culturas de países hispanohablantes;

Fortalecer el respeto por la diversidad cultural y/o lingüística;

Desarrollar la competencia plurilingüe.

Desarrollar competencias de trabajo en parejas y grupos más grandes;

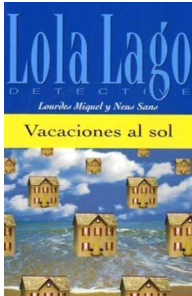

## Materiales

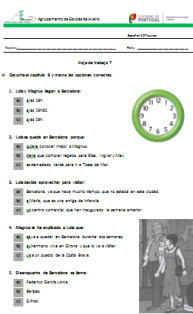
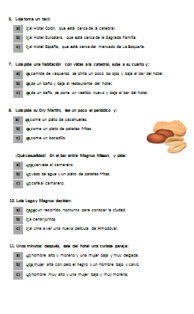
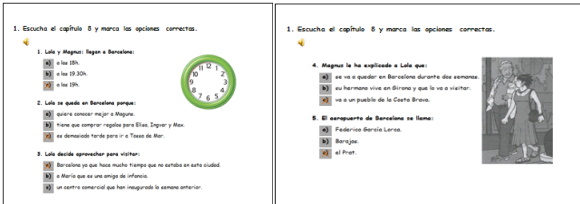

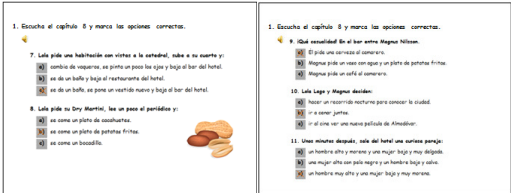
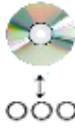

- Ordenador y proyector
- Pizarra
- Rotulador
- Presentación PowerPoint
- Folleto de la Generalitat de Catalunya sobre Gaudí
- Hojas de trabajo 7,8,9,10 y 11
- Hoja de Autoevaluación

## Competencias

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia discursiva
- Competencia sociocultural
- Competencia estratégica


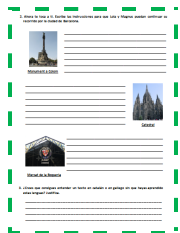
## Descripción detallada

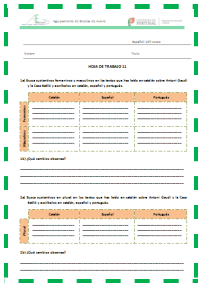
ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 0 (CALENTAMIENTO / ACTIVACIÓN DEL VOCABULARIO – EXPRESIÓN ORAL)</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos diciendo:</p> <p><i>¡Hola, chicos y chicas!</i></p> <p>Los alumnos saludan a la profesora y se sientan. Escriben la fecha y el número de la lección en su cuaderno. La profesora empieza por hacer algunas preguntas para saber si los alumnos se acuerdan de la lectura graduada <i>Lola Lago: vacaciones al sol</i>.</p> <p>La profesora les muestra el libro</p>  <p>y les pregunta:</p> <p><i>¿Os acordáis de este libro?</i>  <i>(Nombre de alumno), ¿quién es Lola Lago?</i>  <i>¿Dónde está su agencia de detective?</i>  <i>¿Qué ha pasado con ella?</i>  <i>¿Qué ha decidido hacer en el verano?</i>  <i>¿Qué medio de transporte ha usado para ir del centro de Madrid al aeropuerto?</i>  <i>¿Qué medio de transporte ha usado para viajar a Barcelona?</i>  <i>¿Qué sucedió con su maleta? ¿Por qué? ¿Qué decidió hacer?</i></p> <p>Los alumnos contestan con respuestas como las siguientes:</p> <p><i>Sí, es sobre Lola Lago. Ella es detective y vive en Madrid. Su agencia está en Madrid. Ha llamado a una amiga que vive en Tossa. Ella va de vacaciones. Hay un problema con el vuelo. Va en autobús. Se queda sin maleta, o sea, sin ropa y va a comprar algunas prendas.</i></p> <p>La profesora les explica que van a leer y a escuchar algunos capítulos más del libro para que sepan lo que le ha pasado a Lola en Barcelona.</p>		<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>10'</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 1 (MOTIVACIÓN/COMPREENSIÓN ORAL)</b></p> <p>La profesora distribuye la hoja de trabajo 7 a los alumnos.</p> <div data-bbox="435 384 626 695"></div> <div data-bbox="678 384 870 695"></div> <p>Les dice a los alumnos que van a escuchar el capítulo 8 y que van a tener que marcar las respuestas correctas. La profesora lee las preguntas y respuestas para que los alumnos tengan más facilidad en marcar las respuestas correctas durante la audición.</p> <p>El ejercicio se corrige con ayuda de cinco diapositivas.</p> <div data-bbox="383 921 959 1123"></div> <div data-bbox="532 1123 812 1333"></div> <div data-bbox="412 1644 920 1835"></div>	<div data-bbox="1062 590 1136 716"></div> <div data-bbox="1062 905 1136 989"></div>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>10'</p>





ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 3 (PRÁCTICA – EXPRESIÓN ESCRITA)</b></p> <p>Con el fin de que practiquen lo que han aprendido, la profesora distribuye la hoja de trabajo 9 a los alumnos y les comenta que después de la cena Lola y Magnus han decidido hacer un recorrido nocturno por la ciudad de Barcelona. También les explica que para que descubran el nombre de los monumentos por los que Lola y Magnus han pasado, van a necesitar un mapa que ella les va a distribuir. Los alumnos van a trabajar en parejas.</p>  <p>La profesora distribuye un mapa por cada pareja de alumnos y pide a algunos alumnos que lean el trayecto que Lola y Magnus han hecho a pie. Se hace el ejercicio en gran grupo.</p> <p>Después les pide que den la vuelta a la hoja y les dice que Lola y Magnus ya han visto 3 monumentos y que van a continuar su recorrido nocturno ya que hace buen tiempo y la ciudad les encanta.</p>  <p>La profesora recuerda a los alumnos que Lola y Magnus están, en este momento, delante del Arc del Triomf y que ellos van a tener que describir el trayecto que Lola y Magnus han hecho por el centro de la ciudad de Barcelona teniendo en cuenta que han pasado por el Monument a Colom, la Catedral y el Mercat de la Boqueria.</p> <p>A continuación la profesora pide a algunas parejas de alumnos que lean los trayectos que han descrito.</p> <p>Por último, les pide que contesten a la pregunta 3 y se queda con las hojas para corregirlas en casa.</p>	<p>○ ↔ ○</p> <p>● ● ● ● ●</p> <p>○ ↔ ○</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia estratégica</p>	<p>20'</p>

ESTRATEGIAS	FORMAS SOCIALES	COMPETENCIAS	TIEMPO
<p><b>PASO 4 (COMPRENSIÓN ESCRITA)</b></p> <p>La profesora comenta a los alumnos que tres de los monumentos por los que Lola y Maguns han pasado son del famoso arquitecto catalán Antoni Gaudí.</p> <p>La profesora les muestra un folleto que ha traído de Barcelona y les dice que van a hacer la comprensión lectora un texto en catalán sobre Antoni Gaudí y otro sobre la Casa Batlló y traducirlos al español para que se den cuenta que podemos partir de los conocimientos que ya tenemos de distintas lenguas para entender otras lenguas que todavía no hemos estudiado.</p> <p>Se traducen los textos en gran grupo con la ayuda de diapositivas.</p> <p>Al final la profesora les pregunta a los alumnos:</p> <p><i>¿Esta tarea ha resultado fácil o difícil? ¿Por qué?</i></p> <p><i>¿A qué lenguas habéis recorrido para comprender los textos en catalán?</i></p> <p><i>¿Qué semejanzas o diferencias hay entre el catalán y el español? ...</i></p> <p>y distribuye los textos en catalán sobre Antoni Gaudí y la Casa Batlló y la traducción al español.</p> <p>Luego les distribuye la hoja de trabajo 11 a los alumnos. Les explica los ejercicios y les pide que los hagan en parejas.</p>  <p>Al final, la profesora pide a algunos alumnos que lean su respuesta a las preguntas y se comenta lo que los alumnos han observado.</p> <p><b>PASO 5 (CIERRE)</b></p> <p>Al final de la clase, los alumnos tienen que resumir lo que han aprendido. Se escribe el resumen de la clase en la pizarra.</p> <p>La profesora pide a los alumnos que completen la hoja de autoevaluación y que la den a la profesora.</p>	<p>•••</p> <p>○</p> <p>•••</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia sociocultural</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Competencia lingüística</p> <p>Competencia discursiva</p>	<p>30'</p> <p>10'</p>

## Evaluación

del alumno	del profesor
Evaluar su comportamiento mientras participan en las actividades.	Reflexionar sobre si el tema y los materiales han sido motivadores para los alumnos;
Evaluar si consiguen comprender una audio novela.	Reflexionar sobre si el tiempo ha sido suficiente para hacer las actividades;
Evaluar si se consiguen orientar en un mapa de Barcelona a través de la descripción de un trayecto.	Reflexionar sobre si los alumnos han aprendido vocabulario y estructuras gramaticales;
Evaluar si saben y si aplican las expresiones adecuadas para indicar una dirección a alguien.	Reflexionar sobre si los alumnos consiguen autoevaluarse correctamente;
Evaluar si han aprendido la historia de algunos monumentos de Barcelona.	Reflexionar sobre si los alumnos han desarrollado aspectos su competencia plurilingüe.
Evaluar si consiguen comprender un texto en catalán.	
Evaluar si consiguen comparar las terminaciones usadas para formar el femenino y masculino en catalán, español y portugués.	
Evaluar si consiguen comparar la formación del plural del sustantivo en catalán, español y portugués.	

## BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R, Pinilla, R. (2010). *¡Bien Dicho! – Ejercicios de expresión oral*. Madrid: SGEL

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

García, J. (2009). *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!* –Material de Apoio 1. Lisboa: DGIC

Jiménez Raya, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Miguel, L.; Sans N. (2010). *Lola Lago: Vacaciones al sol*. Barcelona: Difusión.

Moreira, L. (2008). *¡SOS Español!* Porto: Porto Editora.

Yurén, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.

## WEBGRAFÍA

<http://www.youtube.com/watch?v=zArtLkOUn9Y>

Imagen

[http://www.youtube.com/watch?v=sJ8f\\_E79rYM](http://www.youtube.com/watch?v=sJ8f_E79rYM)

Fragmento del programa televisivo “La parodia nacional”

<http://jetlyrics.com/viewlyrics.php?id=2195770>

Letra de la canción presentada en el fragmento televisivo “La parodia nacional”

<http://www.youtube.com/watch?v=eV7gCy6G5qM&feature=related>

Anuncio del Corte Inglés

<http://www.vendapormayor.com/catalogos.php>

Catálogos de ropa

[http://www.actiweb.es/olimarchees/articulos\\_educativos\\_.html](http://www.actiweb.es/olimarchees/articulos_educativos_.html)

Artículo educativo: “Aprender a Pensar”

## ANEXOS



Agrupamento de Escolas de Aveiro



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Hoja de trabajo 1

1. Escucha la grabación y completa la tabla con los datos que vas a escuchar.

Nombre	A qué se dedica	Otras informaciones (nacionalidad/edad...)
	detective	Española
Paco		
	detective	Español
Margarita		
	---	Española/mujer de Ingvar
Ingvar		
	---	7 años/hijo de Ingvar y Elisa
Magnus Nilsson	---	
	vendedor de casas	Su apellido a veces es Pijuán

Lee el capítulo 1.

### 1

*En el centro de Madrid, en la calle Alcalá, hay una pequeña agencia de detectives privados. La directora es una mujer, Lola Lago. Lola tiene dos socios, Paco y Miguel, una secretaria, Margarita, y un chico para todo, Feliciano. La agencia está en un piso viejo, en un edificio antiguo. Es como la oficina de Humphrey Bogart en una película de los años 40.*

- ¡Margarita! ¡Margarita! ¡Margariiiiiiiiita, por favor!  
*Margarita, la secretaria, entra en la oficina de Lola.*
- El dossier del caso Sánchez, ¿dónde está el dossier del caso Sánchez...? En esta oficina no se encuentra nada...
- Ahí – dice tranquilamente Margarita, la secretaria.
- ¿Ahí dónde, Srta. Margarita?  
*Lola sólo llama a Margarita Srta. Margarita cuando está muy enfadada.*
- Encima de tu mesa. ¿Estás de mal humor, Lola?  
*El dossier está efectivamente en su mesa, debajo de unas cartas. Lola cambia de tema.*
- ¿Ya han llegado mis queridos socios?
- No, solo son las diez... - dice irónicamente Margarita, con el acento sobre la palabra <<solo>>.  
*Paco y Miguel son muy buenos detectives y muy buenos amigos de Lola. Pero siempre llegan tarde.*

## 2. ¿Puedes terminar las frases?

- a) Lola es la directora de \_\_\_\_\_.
- b) Sus socios se llaman \_\_\_\_\_.
- c) La agencia está en \_\_\_\_\_.
- d) Margarita es \_\_\_\_\_.
- e) El dossier del caso Sánchez está \_\_\_\_\_.
- f) Lola está de mal humor, porque \_\_\_\_\_.

## 3. Ve el reportaje sobre la Calle de Alcalá y di si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

- |  | V                        | F                        |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) La Calle de Alcalá está ubicada en Madrid y tiene el privilegio de ser la vía más larga y una de las más antiguas de la ciudad.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) La Calle de Alcalá parte de la Plaza Mayor y finaliza en la Avenida de la Hispanidad.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) El trazado de esta calle surgió de un antiguo camino que, en el siglo XVI, conectaba la Puerta del Sol al establecimiento de la corte de Madrid.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) En su tramo inicial hay pocos edificios en sus aceras. Solo podemos ver el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) En La Fuente de Cibeles, uno de los emblemas más representativos de la ciudad, podemos ver la diosa del amor, la belleza y el deseo.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) La Puerta de Alcalá situada en la Plaza de España fue construida para conmemorar la entrada en Madrid de Doña Margarita de Austria, esposa de Felipe III. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## 4. Corrige las afirmaciones falsas del ejercicio anterior.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

**Hoja de trabajo 1**
**1. Escucha la grabación y completa la tabla con los datos que vas a escuchar.**

Nombre	A qué se dedica	Otras informaciones (nacionalidad/edad...)
Lola Lago	detective	Española
Paco	detective	Español
Miguel	detective	Español
Margarita	secretaria	Española
Elisa	---	Española/mujer de Ingvar
Ingvar	pianista	Danés/marido de Elisa
Max	---	7 años/hijo de Ingvar y Elisa
Magnus Nilsson	---	Sueco/necesita de un detective
Alarcón	vendedor de casas	Su apellido a veces es Pijuán

**Lee el capítulo 1.**
**1**

En el centro de Madrid, en la calle Alcalá, hay una pequeña agencia de detectives privados. La directora es una mujer, Lola Lago. Lola tiene dos socios, Paco y Miguel, una secretaria, Margarita, y un chico para todo, Feliciano. La agencia está en un piso viejo, en un edificio antiguo. Es como la oficina de Humphrey Bogart en una película de los años 40.

- ¡Margarita! ¡Margarita! ¡Margariiiiiiiiiiiiita, por favor!  
Margarita, la secretaria, entra en la oficina de Lola.
- El dossier del caso Sánchez, ¿dónde está el dossier del caso Sánchez...? En esta oficina no se encuentra nada...
- Ahí – dice tranquilamente Margarita, la secretaria.
- ¿Ahí dónde, Srta. Margarita?  
Lola sólo llama a Margarita Srta. Margarita cuando está muy enfadada.
- Encima de tu mesa. ¿Estás de mal humor, Lola?  
El dossier está efectivamente en su mesa, debajo de unas cartas. Lola cambia de tema.
- ¿Ya han llegado mis queridos socios?
- No, solo son las diez... - dice irónicamente Margarita, con el acento sobre la palabra <<solo>>.  
Paco y Miguel son muy buenos detectives y muy buenos amigos de Lola. Pero siempre llegan tarde.



## 2. ¿Puedes terminar las frases?

- g) Lola es la directora de una pequeña agencia de detectives.
- h) Sus socios se llaman Paco y Miguel.
- i) La agencia está en el centro de Madrid, en la calle Alcalá.
- j) Margarita es la secretaria de la agencia de detectives.
- k) El dossier del caso Sánchez está encima de la mesa, debajo de unas cartas.
- l) Lola está de mal humor, porque no consigue encontrar nada en la oficina.

## 3. Ve el reportaje sobre la Calle de Alcalá y di si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

	V	F
g) La Calle de Alcalá está ubicada en Madrid y tiene el privilegio de ser la vía más larga y una de las más antiguas de la ciudad.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) La Calle de Alcalá parte de la Plaza Mayor y finaliza en la Avenida de la Hispanidad.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
i) El trazado de esta calle surgió de un antiguo camino que, en el siglo XVI, conectaba la Puerta del Sol al establecimiento de la corte de Madrid.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) En su tramo inicial hay pocos edificios en sus aceras. Solo podemos ver el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
k) En La Fuente de Cibeles, uno de los emblemas más representativos de la ciudad, podemos ver la diosa del amor, la belleza y el deseo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
l) La Puerta de Alcalá situada en la Plaza de España fue construida para conmemorar la entrada en Madrid de Doña Margarita de Austria, esposa de Felipe III.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## 4. Corrige las afirmaciones falsas del ejercicio anterior.

a)

---

b) La Calle de Alcalá parte de La Puerta del Sol y finaliza en la Avenida de la Hispanidad.

c)

---

d) En su tramo inicial hay muchos edificios en sus aceras. Podemos ver, entre otros, el Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, el Casino de Madrid, las sedes del Ministerio de Economía y Hacienda, el Ministerio de Educación y el Banco de España.

e) En La Fuente de Cibeles, uno de los emblemas más representativos de la ciudad, podemos ver la diosa de la naturaleza y protectora del pueblo.

f) La Puerta de Alcalá situada en la Plaza de la Independencia fue construida para conmemorar la entrada en Madrid de Doña Margarita de Austria, esposa de Felipe III.

## Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

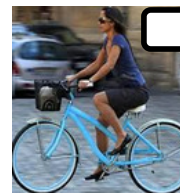
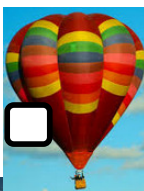
Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 2

1. Encuentra los medios de transporte, completa la tabla y haz que corresponda la letra con la imagen.

E	R	B	M	P	L	Q	S	V	M	B	G	U	J	L	O
F	G	U	O	L	G	O	D	R	E	E	F	G	H	A	E
Z	M	E	T	R	O	C	T	L	A	U	T	O	B	U	S
H	B	L	O	P	E	A	S	E	L	F	G	L	O	I	C
T	U	E	D	F	D	H	A	V	I	O	N	S	C	T	R
E	B	A	R	C	O	L	O	P	I	U	T	S	B	D	E
C	T	R	T	G	B	A	C	M	O	U	L	V	I	R	A
C	A	M	I	O	N	J	L	U	T	W	E	R	C	Y	U
U	R	R	T	U	S	S	D	I	R	C	V	B	I	R	E
I	G	O	L	P	R	T	R	I	A	I	L	C	M	W	D
N	L	S	D	F	L	T	R	E	N	P	U	P	I	E	R
C	O	C	H	E	Z	N	J	S	V	K	L	I	U	Y	G
P	B	L	O	P	A	S	D	T	I	F	G	H	J	K	I
L	O	S	D	F	R	E	U	C	A	B	A	L	L	O	F

- a) bi\_\_ \_\_  
b) b\_\_r\_\_ \_\_  
c) ca\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ o  
d) t\_\_ \_\_ \_\_ vía  
e) a\_\_ \_\_ \_\_ bú\_\_  
f) t\_\_ \_\_ \_\_  
g) p\_\_e  
h) c\_\_ \_\_ ió\_\_  
i) c\_\_ ch\_\_  
j) me\_\_ \_\_ \_\_  
k) g\_\_o\_\_o  
l) a\_\_ \_\_ ón  
m) m\_\_ o



2. ¿Cómo viajas? Completa con los medios de transporte del ejercicio anterior.

en		a

### 3. Las ventajas y desventajas de los medios de transporte. Relaciona los contrarios.

- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. rápido     | a) contaminante |
| 2. silencioso | b) incómodo     |
| 3. seguro     | c) caro         |
| 4. ecológico  | d) ruidoso      |
| 5. barato     | e) antiguo      |
| 6. cómodo     | f) peligroso    |
| 7. moderno    | g) lento        |

1. \_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_  
 4. \_\_\_\_  
 5. \_\_\_\_  
 6. \_\_\_\_  
 7. \_\_\_\_

### 4. Construye frases como en el ejemplo.

Ejemplo: Viajar en coche es más rápido que viajar en bici.

Mi coche es menos cómodo que el coche de mi madre.

Viajar en barco es tan divertido como viajar en globo.

Mi padre tiene tantos coches como mi tío.

---

---

---

---

---

---

---



#### Comparativo

- |                    |       |   |           |   |       |
|--------------------|-------|---|-----------|---|-------|
| ✓ de superioridad: | _____ | + | nombre    | + | _____ |
| ✓ de inferioridad  | _____ | + | adjetivos | + | _____ |
|                    |       |   | adverbios |   |       |
| ✓ de igualdad      | _____ | + | adjetivos | + | _____ |
|                    |       |   | adverbios |   |       |
| ✓ de igualdad      | _____ | + | nombre    | + | _____ |

#### Formas irregulares

más bueno → <b>mejor</b>	más pequeño → <b>menor</b>	más arriba → <b>superior</b>
más malo → <b>peor</b>	más grande → <b>mayor</b>	más abajo → <b>inferior</b>

Nombre \_\_\_\_\_

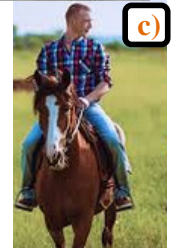
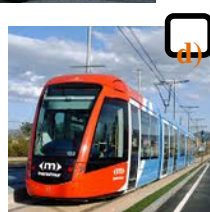
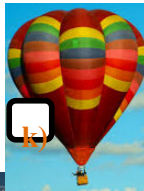
Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 2

1. Encuentra los medios de transporte, completa la tabla y haz que corresponda la letra con la imagen.

E	R	B	M	P	L	Q	S	V	M	B	G	U	J	L	O
F	G	U	O	L	G	O	D	R	E	E	F	G	H	A	E
Z	M	E	T	R	O	C	T	L	A	U	T	O	B	U	S
H	B	L	O	P	E	A	S	E	L	F	G	L	O	I	C
T	U	E	D	F	D	H	A	V	I	O	N	S	C	T	R
E	B	A	R	C	O	L	O	P	I	U	T	S	B	D	E
C	T	R	T	G	B	A	C	M	O	U	L	V	I	R	A
C	A	M	I	O	N	J	L	U	T	W	E	R	C	Y	U
U	R	R	T	U	S	S	D	I	R	C	V	B	I	R	E
I	G	O	L	P	R	T	R	I	A	I	L	C	M	W	D
N	L	S	D	F	L	T	R	E	N	P	U	P	I	E	R
C	O	C	H	E	Z	N	J	S	V	K	L	I	U	Y	G
P	B	L	O	P	A	S	D	T	I	F	G	H	J	K	I
L	O	S	D	F	R	E	U	C	A	B	A	L	L	O	F

- n) **bici**
- o) **barco**
- p) **caballo**
- q) **tranvía**
- r) **autobús**
- s) **tren**
- t) **pie**
- u) **camión**
- v) **coche**
- w) **metro**
- x) **globo**
- y) **avión**
- z) **moto**



2. ¿Cómo viajas? Completa con los medios de transporte del ejercicio anterior.

en		a
- <b>bici</b>	- <b>barco</b>	- <b>caballo</b>
- <b>autobús</b>	- <b>tren</b>	- <b>pie</b>
- <b>coche</b>	- <b>metro</b>	
- <b>globo</b>	- <b>avión</b>	
- <b>moto</b>		

### 3. Las ventajas y desventajas de los medios de transporte. Relaciona los contrarios.

- |               |                 |
|---------------|-----------------|
| 1. rápido     | a) contaminante |
| 2. silencioso | b) incómodo     |
| 3. seguro     | c) caro         |
| 4. ecológico  | d) ruidoso      |
| 5. barato     | e) antiguo      |
| 6. cómodo     | f) peligroso    |
| 7. moderno    | g) lento        |

- |    |           |
|----|-----------|
| 1. | <u>g)</u> |
| 2. | <u>d)</u> |
| 3. | <u>f)</u> |
| 4. | <u>a)</u> |
| 5. | <u>c)</u> |
| 6. | <u>b)</u> |
| 7. | <u>e)</u> |

### 4. Construye frases como en el ejemplo.

Ejemplo: Viajar en coche es más rápido que viajar en bici.

Mi coche es menos cómodo que el coche de mi madre.

Viajar en barco es tan divertido como viajar en globo.

Mi padre tiene tantos coches como mi tío.

**Respuesta libre**



#### Comparativo

- |                    |                      |   |                                  |   |             |
|--------------------|----------------------|---|----------------------------------|---|-------------|
| ✓ de superioridad: | <u>más</u>           | + | nombre<br>adjetivos<br>adverbios | + | <u>que</u>  |
| ✓ de inferioridad  | <u>menos</u>         | + |                                  | + | <u>que</u>  |
| ✓ de igualdad      | <u>tan</u>           | + | adjetivos<br>adverbios           | + | <u>como</u> |
| ✓ de igualdad      | <u>tanta/o/as/os</u> | + | nombre                           | + | <u>como</u> |

#### Formas irregulares

más bueno → <b>mejor</b>	más pequeño → <b>menor</b>	más arriba → <b>superior</b>
más malo → <b>peor</b>	más grande → <b>mayor</b>	más abajo → <b>inferior</b>

## Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 3

## 1. Escribe el color de las líneas.

- 1 PINAR DE CHAMARTÍN  
/ VALDECARROS
- 2 LAS ROSAS  
/ CUATRO CAMINOS
- 3 VILLASVERDE ALTO  
/ MONCLOA
- 4 ARGÜELLES  
/ PINAR DE CHAMARTÍN
- 5 ALAMEDA DE OSUNA  
/ CASA DE CAMPO
- 6 CIRCULAR
- 7 HOSPITAL DEL HENARES  
/ PITIS
- 8 NUEVOS MINISTERIOS  
/ AEROPUERTO
- 9 MIRASIERRA  
/ ARGANDA DEL REY
- 10 HOSPITAL INFANTA SOFÍA  
/ PUERTA DEL SUR

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Hoja de trabajo 3

#### 1. Escribe el color de las líneas.

- 1 PINAR DE CHAMARTÍN  
/ VALDECARROS
- 2 LAS ROSAS  
/ CUATRO CAMINOS
- 3 VILLAVERDE ALTO  
/ MONCLOA
- 4 ARGÜELLES  
/ PINAR DE CHAMARTÍN
- 5 ALAMEDA DE OSUNA  
/ CASA DE CAMPO
- 6 CIRCULAR
- 7 HOSPITAL DEL HENARES  
/ PITIS
- 8 NUEVOS MINISTERIOS  
/ AEROPUERTO
- 9 MIRASIERRA  
/ ARGANDA DEL REY
- 10 HOSPITAL INFANTA SOFÍA  
/ PUERTA DEL SUR

1.	azul claro
2.	rojo
3.	amarillo
4.	marrón
5.	verde
6.	gris
7.	naranja
8.	rosa
9.	morado
10.	azul oscuro

## Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 4

## 1. Ordena los cinco fragmentos del capítulo 6.

☐

Un rato después hay un nuevo aviso de Iberia: «La compañía Iberia comunica a los pasajeros con destino a Barcelona que todos los vuelos quedan temporariamente cancelados.».

- ¿Cancelados? ¿Todos los vuelos? No puede ser. ¡Es increíble!

Lola se levanta de su asiento, habla con el señor extranjero. Le dice que España es un país horrible, que todo funciona mal. Es algo que siempre dicen los españoles en estos casos. El señor extranjero se ha quedado sentado tranquilamente.

☐

- Esperar en un aeropuerto es horrible. Pero no puede hacer nada. Compra unas revistas, una cerveza y se sienta a esperar. A su lado hay un señor extranjero. Un nórdico, un sueco o un noruego. Es un hombre de unos 60 años, con el pelo blanco. Lola piensa que es un hombre maduro muy atractivo... pero parece preocupado. Tiene unos ojos grises muy bonitos pero a Lola le parecen un poco tristes. Por su profesión, Lola siempre observa a la gente. Quiere saber qué les pasa y por qué.

☐

En estos casos es mejor tener un compañero de viaje y Lola piensa que este señor parece amable. Empiezan a hablar, se presentan y van juntos a buscar las maletas. Él es muy alto y Lola muy bajita. Él se llama Magnus Nilsson y es sueco, de Gotemburgo. Es ingeniero y dice que está de vacaciones en España. Pero Lola no le cree. Le ha observado bien: está demasiado preocupado para estar de vacaciones. Los detectives son también un poco psicólogos.

En el mostrador de Iberia les espera una nueva sorpresa desagradable: las maletas van directamente a Barcelona. Lola piensa:

- Seguro que se pierden. ¡“Mi ropa nueva de verano...!”

☐

6

En el aeropuerto de Barajas hay mucha gente. Es junio y llegan muchos turistas. También Lola parece una turista con su cámara de fotos. Se ha comprado ropa nueva de verano y está muy guapa.

En la sala de espera del Puente Aéreo hay muchísima gente, pero especialmente ejecutivos. Cuando Lola va a facturar su maleta, la azafata de Iberia le dice:

- Lo siento, señorita pero hay huelga de controladores y no sabemos a qué hora va a salir el vuelo.

☐

El anuncio de Iberia sigue: «Los pasajeros van a ser trasladados a Barcelona en autobús.».

- ¿En autobús? Dios mío... Es un viaje de 9 ó 10 horas...

- No, no, de unas 6 ó 7.

- ¿Usted va a ir en autobús?



Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 4

## 1. Ordena los cinco fragmentos del capítulo 6.

3

Un rato después hay un nuevo aviso de Iberia: «La compañía Iberia comunica a los pasajeros con destino a Barcelona que todos los vuelos quedan temporariamente cancelados.».

- ¿Cancelados? ¿Todos los vuelos? No puede ser. ¡Es increíble!

Lola se levanta de su asiento, habla con el señor extranjero. Le dice que España es un país horrible, que todo funciona mal. Es algo que siempre dicen los españoles en estos casos. El señor extranjero se ha quedado sentado tranquilamente.

2

- Esperar en un aeropuerto es horrible. Pero no puede hacer nada. Compra unas revistas, una cerveza y se sienta a esperar. A su lado hay un señor extranjero. Un nórdico, un sueco o un noruego. Es un hombre de unos 60 años, con el pelo blanco. Lola piensa que es un hombre maduro muy atractivo... pero parece preocupado. Tiene unos ojos grises muy bonitos pero a Lola le parecen un poco tristes. Por su profesión, Lola siempre observa a la gente. Quiere saber qué les pasa y por qué.

5

En estos casos es mejor tener un compañero de viaje y Lola piensa que este señor parece amable. Empiezan a hablar, se presentan y van juntos a buscar las maletas. Él es muy alto y Lola muy bajita. Él se llama Magnus Nilsson y es sueco, de Gotemburgo. Es ingeniero y dice que está de vacaciones en España. Pero Lola no le cree. Le ha observado bien: está demasiado preocupado para estar de vacaciones. Los detectives son también un poco psicólogos.

En el mostrador de Iberia les espera una nueva sorpresa desagradable: las maletas van directamente a Barcelona. Lola piensa:

- Seguro que se pierden. ¡“Mi ropa nueva de verano...!”

1

6

En el aeropuerto de Barajas hay mucha gente. Es junio y llegan muchos turistas. También Lola parece una turista con su cámara de fotos. Se ha comprado ropa nueva de verano y está muy guapa.

En la sala de espera del Puente Aéreo hay muchísima gente, pero especialmente ejecutivos. Cuando Lola va a facturar su maleta, la azafata de Iberia le dice:

- Lo siento, señorita pero hay huelga de controladores y no sabemos a qué hora va a salir el vuelo.

4

El anuncio de Iberia sigue: «Los pasajeros van a ser trasladados a Barcelona en autobús.».

- ¿En autobús? Dios mío... Es un viaje de 9 ó 10 horas...

- No, no, de unas 6 ó 7.

- ¿Usted va a ir en autobús?

## Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 6

## 1. Visualiza el vídeo y rellena los huecos de la canción que vas a escuchar.

## Aleluya, las rebajas



Hoy es el gran día, ¡cómo voy a \_\_\_\_\_!  
 \_\_\_\_\_ compraré hasta reventar  
 Las rebajas, las rebajas ¡Aleluya!

Unos pantis a lunares, unas botas militares  
 Un slip de piel de zorro, un botijo sin  
 pitorro  
 Rulos de metacrilato, mermelada de  
 boniato  
 ¡Qué \_\_\_\_\_!

Un sostén que te las chafa, un *spray* contra  
 jirafas

Una silla sin respaldo, un \_\_\_\_\_ para calvos  
 Una caja de cogollos, dinamita pa los  
 pollos  
 ¡Vaya chollo!

¡Vivan las rebajas! ¡Qué ilusión acaparar!  
 Me suelto la faja y me lanzo a boxear  
 Las rebajas, las rebajas ¡Aleluya!

Unas \_\_\_\_\_ bifocales sin montura ni cristales  
 Un corpiño color rojo ¡Esta noche sí que  
 mojo!

Una espléndida garrafa, llena de agua de  
 borrajas  
 ¡Qué rebajas!

Un \_\_\_\_\_ que es una ganga, metro y medio en cada manga  
 / aunque estemos adefesias, es la \_\_\_\_\_ Enrique Iglesias  
 Pues usar la ropa suya bien merece un aleluya  
 ¡Aleluya!

Cosas tan \_\_\_\_\_, me las tengo que llevar  
 Mientras que a la *Visa* no le dé por reventar  
 Las rebajas, las rebajas ¡Aleluya!

Unas \_\_\_\_\_ con ligero de estratégico agujero  
 Una lata de fabada sin chorizo y caducada  
 Un taladro sin las brocas, un sofá de piel de foca  
 ¡Qué bicoca!

Tres sartenes y una olla, langostinos de Aznalcóllar  
 Un Banderas de juguete, más que na por el paquete  
 Ricky Martin medio en bolas, pues ¡menudo par de  
 colas!  
 ¡Cómo mola!

Estas son las cosas que te pones a comprar  
 Como una \_\_\_\_\_ ¡la cuestión es disfrutar!  
 Las rebajas, las rebajas ¡Aleluya!

Cosas tan precisas, me las tengo que llevar  
 Mientras que a la *Visa* no le dé por \_\_\_\_\_  
 Las rebajas, las rebajas ¡Aleluya!



2. Visualiza el anuncio y di si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

	V	F
a) El anuncio es del Corte Inglés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Están publicitando la nueva colección de invierno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) En el anuncio entran muchas personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Las personas están vestidas de blanco y negro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La chica es y está guapa y elegante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) El vestido cuesta 29,95€	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Están todos tristes y enfadados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Se pueden ver montañas llenas de nieve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Las chicas han comprado muchas cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Rebajas hasta el 30%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Devuelven el dinero siempre que las personas no queden satisfechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Las rebajas en el Corte Inglés no son paradisíacas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Hoja de trabajo 7

❖ Escucha el capítulo 8 y marca las opciones correctas.

**1. Lola y Magnus llegan a Barcelona:**

- ☐ a) a las 18h.
- ☐ b) a las 19h30.
- ☐ c) a las 19h.



**2. Lola se queda en Barcelona porque:**

- ☐ a) quiere conocer mejor a Magnus.
- ☐ b) tiene que comprar regalos para Elisa, Ingvar y Max.
- ☐ c) es demasiado tarde para ir a Tossa de Mar.

**3. Lola decide aprovechar para visitar:**

- ☐ a) Barcelona, ya que hace mucho tiempo que no estaba en esta ciudad.
- ☐ b) a María, que es una amiga de infancia.
- ☐ c) un centro anuncio que han inaugurado la semana anterior.

**4. Magnus le ha explicado a Lola que:**

- ☐ a) se va a quedar en Barcelona durante dos semanas.
- ☐ b) su hermano vive en Girona y que lo va a visitar.
- ☐ c) va a un pueblo de la Costa Brava.



**5. El aeropuerto de Barcelona se llama:**

- ☐ a) Federico García Lorca.
- ☐ b) Barajas.
- ☐ c) El Prat.

**6. Lola toma un taxi para:**

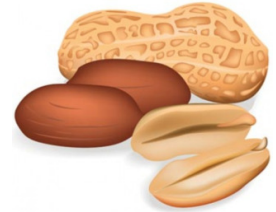
- ☐ a) ir al Hotel Colón, que está cerca de la catedral.
- ☐ b) ir al Hotel Eurostars, que está cerca de la Sagrada Familia.
- ☐ c) ir al Hotel España, que está cerca del mercado de La Boquería.

**7. Lola pide una habitación con vistas a la catedral, sube a su cuarto y:**

- a)** se cambia de vaqueros, se pinta un poco los ojos y baja al bar del hotel.
- b)** se da un baño y baja al restaurante del hotel.
- c)** se da un baño, se pone un vestido nuevo y baja al bar del hotel.

**8. Lola pide su Dry Martini, lee un poco el periódico y:**

- a)** se come un plato de cacahuetes.
- b)** se come un plato de patatas fritas.
- c)** se come un bocadillo.



**9. ¡Qué casualidad! En el bar entra Magnus Nilsson, y pide:**

- a)** una cerveza al camarero.
- b)** un vaso de agua y un plato de patatas fritas.
- c)** un café al camarero.

**10. Lola Lago y Magnus deciden:**

- a)** hacer un recorrido nocturno para conocer la ciudad.
- b)** ir a cenar juntos.
- c)** ir al cine a ver una nueva película de Almodóvar.

**11. Unos minutos después, sale del hotel una curiosa pareja:**

- a)** un hombre alto y moreno y una mujer baja y muy delgada.
- b)** una mujer alta con pelo el negro y un hombre bajo y calvo.
- c)** un hombre muy alto y una mujer baja y muy morena.

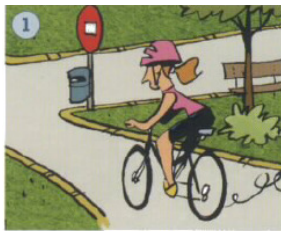
## Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

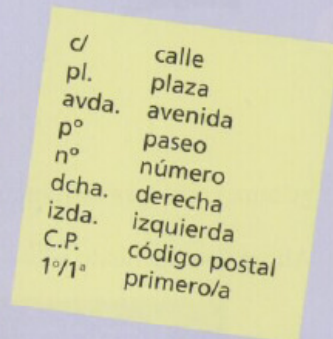
## Hoja de trabajo 8

1. Después de la cena Lola y Magnus van a hacer un recorrido nocturno por la ciudad de Barcelona. Relaciona las expresiones: gira a la derecha, sigue todo recto, cruza la plaza y coge/toma la tercera calle a la izquierda con su dibujo correspondiente.



## Nombres de calles y direcciones

En España, las calles están numeradas del siguiente modo: a un lado los números pares y al otro, los impares. Cuando se da o se escribe una dirección, se dice primero el nombre de la calle y, después, el número: "Vivo en la Plaza del Alamillo, 48". Luego se dice el piso (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto...) y luego la puerta (primera, segunda..., o derecha, izquierda, o A, B, C...). Por esa razón, los sobres se escriben así:



En España, los buzones de Correos son amarillos y, normalmente, están situados en las esquinas. En todas las ciudades hay unos cuantos buzones rojos para la correspondencia urgente.

A veces los nombres de las calles, las tiendas o los establecimientos tienen relación con sucesos o personajes históricos o literarios: Plaza Dos de Mayo, Calle Doctor Fleming, Mesón Don Quijote, Hostal Reyes Católicos, Bar Dulcinea, Hotel Alfonso X...



Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Hoja de trabajo 9

- 1. Lola y Magnus parten de *La plaza de la Universitat* donde han cenado en el restaurante “La casa de la Abuela”. Sigue las instrucciones y descubre los monumentos emblemáticos de la ciudad de Barcelona por los que han pasado durante el recorrido nocturno.**

Ellos parten de *La plaza de la Universitat*, giran a la derecha y toman la *Gran Via de les Corts Catalanes*. Después cogen la primera calle a la izquierda y la segunda a la derecha. Lola y Magnus siguen todo recto hasta el *Passeig de Gràcia* donde giran a la izquierda. En la esquina de esta calle con *Carrer Aragó* hay una casa que se llama...



Lola y Magnus cruzan el *Carrer Aragó* y toman el *Passeig de Gràcia* en dirección a la pl. Rei Joan Carles I. Después cogen la primera a la derecha y siguen todo recto hasta el *Passeig Sant Joan*, donde giran a la izquierda. Lola y Magnus cogen la segunda a la derecha y siguen todo recto hasta que pasan por la...

Lola y Magnus giran a la derecha. Después toman la primera a la izquierda y la segunda a la derecha. Siguen todo recto hasta el *Carrer dels Almogàvers*, donde giran a la derecha. Al final de esta calle Lola y Magnus pasan por el...



2. Ahora te toca a ti. Escribe las instrucciones para que Lola y Magnus puedan continuar su recorrido por la ciudad de Barcelona.



Monument a  
Colom

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Catedral



Mercat de la Boqueria

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Crees que consigues entender un texto en catalán o en gallego sin que hayas aprendido estas lenguas? Justifica.

---

---

---

---

---

---



Espanol 11º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## Hoja de trabajo 10

1. Ahora vas a conocer mejor a Antoni Gaudí y a algunas de sus obras. Traduce los textos al español.

**Antoni Gaudí**

Arquitecte i dissenyador, és la figura més internacionalment prestigiosa de l'arquitectura catalana per la seva capacitat de síntesi de la tradició pròpia i per l'originalitat i audàcia de les solucions tècniques que integra en una ornamentació brillant, insòlita i creativa.

Nascut a Reus, es graduà el 1878 a Barcelona, ciutat on centrà la seva activitat en un moment propici a l'eclosió de la seva personalitat: en plena Renaixença cultural i política, en un moment de prosperitat econòmica i d'expansió urbanística, i amb el mecenatge d'una burgesia que volgué sintonitzar amb els nous corrents europeus. En la seva formació influïren les



teories de Viollet-le-Duc i de Ruskin, i també el pensament de la generació modernista que es forma de voltant de l'Exposició Universal del 1888, però molt aviat superà els estils històrics imperants en l'eclecticisme del segle XIX i formulà una estètica pròpia que fa perfectament identificable el seu estil i, alhora, molt difícil la classificació en un corrent precís.

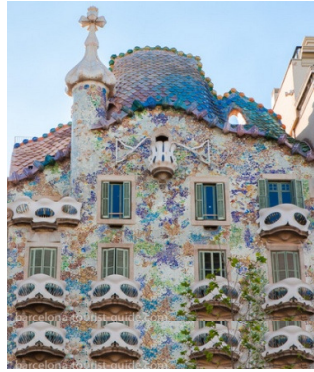
Són trets biogràfics destacables la seva relació amb la família d'industrials Güell, que el prestigiaren dins l'ambient barceloní, la seva vinculació des de molt jove a la Sagrada Família, fet que contribuí a intensificar la seva profunda religiositat, i la seva exclusiva dedicació, progressivament absorbent, a la problemàtica que generava la realització de la seva arquitectura. A més de les obres comentades, féu el convent de les Teresianes i la casa Bellesguard a Barcelona, edificis a Comillas, Astorga i Lleó, la reforma interior de la catedral de Mallorca i altres obres menors.

Un aspecte important és la seva capacitat com a interiorista, que el portà a dissenyar, en estreta col·laboració amb els excel·lents artesans de l'època, tots els elements que formen l'espai arquitectònic – ferro forjat, mobiliari, vitralls, elements escultòrics, mosaic, ceràmica, etc. – dins una concepció de la decoració orgànica i integrada en l'escultura constructiva.

Admirat i controvertit ja en el seu temps per l'audàcia i singularitat de les seves soluciones innovadores, després d'una època de relatiu oblit o silenci, la seva fama s'ha imposat mundialment de manera indiscutible en els medis especialitzats i ha guanyat l'admiració popular.

## Casa Batlló

Casa d'habitatges reformada totalment per Gaudí en 1904-1906, per encàrrec de l'industrial tèxtil Josep Batlló i Casanovas. Obra de plenitud de l'arquitecte, d'un naturalisme intens i alhora abstracte, decorada amb ceràmica de brillant i subtil color, produeix una indefinible sensació de lleugeresa malgrat la profusió de formes i motius. A la façana, ondulada, destaca



l'estructura pètria de la tribuna del primer pis, sostinguda per columnes, que emmarca uns bells finestrals decorats amb vitralls; la ceràmica i els vidres multicolors de la part superior són interromputs per agressius balcons de ferro en forma de màscara o antifaç; la coronen u una suggeridora teulada de ceràmica sobre les dobles golfes, que recorda el llom d'un drac fantàstic, i una torre rodona amb un cupulí floral que sosté la creu de quatre braços, que amaguen les interessants xemeneies escultòriques, que semblen al·ludir a ferrenys guardians de la casa.

A l'interior, cal admirar el pati d'entrada, amb una escala sinuosa i obertures bellament dissenyades, que rep una llum matisada per la gradació de tons blavosos del revestiment ceràmic.

El pis principal fou decorat per Gaudí, que creà algunes de les seves millors mostres com a interiorista: magnífica llar de foc encastada, portes, escala i mobles de fusta conservats, en part, a la Casa Museu Gaudí, vitralls i elements de ferro forjat.

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

### Hoja de trabajo 10

**CORRECCIÓN**

#### 1. Ahora vas a conocer mejor a Antoni Gaudí y a algunas de sus obras. Traduce los textos al español.



##### Antoni Gaudí

Arquitecte i dissenyador, és la figura més internacionalment prestigiosa de l'arquitectura catalana per la seva capacitat de síntesi de la tradició pròpia i per l'originalitat i audàcia de les solucions tècniques que integra en una ornamentació brillant, insòlita i creativa.

Nascut a Reus, es graduà el 1878 a Barcelona, ciutat on centrà la seva activitat en un moment propici a l'eclosió de la seva personalitat: en plena Renaixença cultural i política, en un moment de prosperitat econòmica i d'expansió urbanística, i amb el mecenatge d'una burgesia que volgué sintonitzar amb els nous corrents europeus. En la seva formació influïren les teories de Viollet-le-Duc i de Ruskin, i també



##### Antoni Gaudí

Arquitecto y diseñador, es la figura más internacionalmente prestigiosa de la arquitectura catalana por su capacidad de síntesis de la tradición propia y por la originalidad y audacia de las soluciones técnicas que integra en una ornamentación brillante, insólita y creativa.

Nacido en Reus, se graduó en 1878 en Barcelona, ciudad donde centró su actividad en un momento propicio a la eclosión de su personalidad: en plena Renaixensa cultural y política, en un momento de prosperidad económica y de expansión urbanística, y con el mecenazgo de una burguesía que quiso sintonizar con las nuevas corrientes europeas. En su formación influyeron las teorías de Viollet-le-Duque y de Ruskin, y también el



el pensament de la generació modernista que es forma de voltant de l'Exposició Universal del 1888, però molt aviat superà els estils històrics imperants en l'eclecticisme del segle XIX i formulà una estètica pròpia que fa perfectament identificable el seu estil i, alhora, molt difícil la classificació en un corrent precís.

Són trets biogràfics destacables la seva relació amb la família d'industrials Güell, que el prestigiaren dins l'ambient barceloní, la seva vinculació des de molt jove a la Sagrada Família, fet que contribuï a intensificar la seva profunda religiositat, i la seva exclusiva dedicació, progressivament absorbent, a la problemàtica que generava la realització de la seva arquitectura. A més de les obres comentades, féu el convent de les Teresianes i la casa Bellesguard a Barcelona, edificis a Comillas, Astorga i Lleó, la reforma interior de la catedral de Mallorca i altres obres menors.

Un aspecte important és la seva capacitat com a interiorista, que el portà a dissenyar, en estreta col·laboració amb els excel·lents artesans de l'època, tots els elements que formen l'espai arquitectònic – ferro forjat, mobiliari, vitralls, elements escultòrics, mosaic, ceràmica, etc. – dins una concepció de la decoració orgànica i integrada en l'escultura constructiva.

Admirat i controvertit ja en el seu temps per l'audàcia i singularitat de les seves solucions innovadores, després d'una època de relatiu oblit o silenci, la seva fama s'ha imposat mundialment de manera indiscutible en els medis especialitzats i ha guanyat l'admiració popular.

pensamiento de la generación modernista que se forma alrededor de la Exposición Universal del 1888, pero muy pronto superó los estilos históricos imperantes en el eclecticismo del siglo XIX y formuló una estética propia que hace perfectamente identificable su estilo y, a la vez, muy difícil la clasificación en una corriente precisa.

Son hechos biográficos destacables su relación con la familia de industriales Güell, que le dieron prestigio dentro del ambiente barcelonés, su vinculación desde muy joven a la Sagrada Familia, hecho que contribuyó a intensificar su profunda religiosidad, y su exclusiva dedicación, progresivamente absorbente, a la problemática que generaba la realización de su arquitectura. Además de las obras comentadas, hizo el convento de las Teresianas y la casa Bellesguard en Barcelona, edificios a Comillas, Astorga y León, la reforma interior de la catedral de Mallorca y otras obras menores.

Un aspecto importante es su capacidad como interiorista, que lo trajo a diseñar, en estrecha colaboración con los excelentes artesanos de la época, todos los elementos que forman el espacio arquitectónico - hierro forjado, mobiliario, vitrales, elementos escultóricos, mosaico, cerámica, etc. - dentro de una concepción de la decoración orgánica e integrada en la escultura constructiva.

Admirado y controvertido ya en su tiempo por la audacia y singularidad de sus soluciones innovadoras, después de una época de relativo olvido o silencio, su fama se ha impuesto mundialmente de manera indiscutible en los medios especializados y ha ganado la admiración popular.

### Casa Batlló

Casa d'habitatges reformada totalment per Gaudí en 1904-1906, per encàrrec de l'industrial tèxtil Josep Batlló i Casanovas.

Obra de plenitud de l'arquitecte, d'un naturalisme intens i alhora abstracte, decorada amb ceràmica de brillant i subtil color, produeix una indefinible sensació de lleugeresa malgrat la profusió de formes i motius. A la façana, ondulada, destaca l'estructura pètria de la tribuna del primer pis, sostinguda per columnes, que emmarca uns bells finestrals decorats amb vitralls; la ceràmica i els vidres multicolors de la part superior són interromputs per agressius balcons de ferro en forma de màscara o antifàs; la coronen una suggeridora teulada de ceràmica sobre les dobles golfes, que recorda el llom d'un drac fantàstic, i una torre rodona amb un cupulí floral que sosté la creu de quatre braços, que amaguen les interessants xemeneies escultòriques, que semblen al·ludir a ferrenys guardians de la casa.

A l'interior, cal admirar el pati d'entrada, amb una escala sinuosa i obertures bellament dissenyades, que rep una llum matisada per la gradació de tons blavosos del revestiment ceràmic.

El pis principal fou decorat per Gaudí, que creà algunes de les seves millors mostres com a interiorista: magnífica llar de foc encastada, portes, escala i mobles de fusta conservats, en part, a la Casa Museu Gaudí, vitralls i elements de ferro forjat.



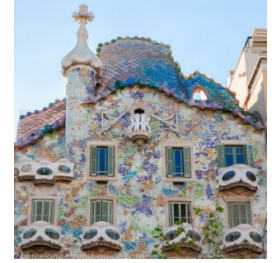
### Casa Batlló

Casa de viviendas reformada totalmente por Gaudí en 1904-1906, por encargo del industrial textil Josep Batlló y Casanovas.

Obra de plenitud del arquitecto, de un naturalismo intenso y a la vez abstracto, decorada con cerámica de brillante y sutil color, produce una indefinible sensación de ligereza a pesar de la profusión de formas y motivos. A la fachada, ondulada, destaca la estructura pétrea de la tribuna del primer piso, sostenida por columnas, que enmarca unos bellos ventanales decorados con vitrales; la cerámica y los vidrios multicolores de la parte superior son interrumpidos por agresivos balcones de hierro en forma de máscara o antifaz; la coronan un sugerente tejado de cerámica sobre las dobles buhardillas, que recuerda el lomo de un dragón fantástico, y una torre redonda con una cúpula floral que sostiene la cruz de cuatro brazos, que esconden las interesantes chimeneas escultóricas, que parecen aludir a robustos guardianes de la casa.

En el interior, hay que admirar el patio de entrada, con una escalera sinuosa y aperturas bellamente diseñadas, que recibe una luz matizada por la gradación de tonos azulados del revestimiento cerámico.

El piso principal fue decorado por Gaudí, que creó algunas de sus mejores muestras como interiorista: magnífico hogar de fuego empotrada, puertas, escalera y muebles de madera conservados, en parte, a la Casa Museo Gaudí, vitrales y elementos de hierro forjado.











Español 10º curso

Nombre \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Hoja de Autoevaluación

Ahora vas a evaluar tu aprendizaje. Completa esta tabla y entrega la hoja a tu profesora.

	Soy capaz de...	Da un ejemplo...
	decir los nombres de los medios de transporte	Escribe el nombre de cuatro medios de transporte.
	decir los colores	Escribe el nombre de cuatro colores.
	usar el comparativo y las estructuras <i>viajar/ir en/ viajar / ir a</i>	Escribe una frase en la que compares dos medios de transporte.
	decir el nombre de prendas de ropa	Escribe el nombre de cuatro prendas de ropa.
	reflexionar sobre la publicidad en general.	Escribe tres cosas que hacen con que un anuncio sea apelativo. - - -
	usar las expresiones: gira a la derecha/ izquierda, sigue todo recto, etc.	Describe el camino que haces de casa hasta la escuela.
	comprender un texto en catalán.	Traduce el siguiente texto al español: “La Casa Milà és un edifici modernista construït per l’arquitecte Antoni Gaudí. És l’últim, i sens dubte el més impressionant, dels edificis d’habitatge projectats pel genial arquitecte, i és la màxima expressió de la línia corba en la seva obra, que va suposar una ruptura amb els esquemes del seu temps.”